

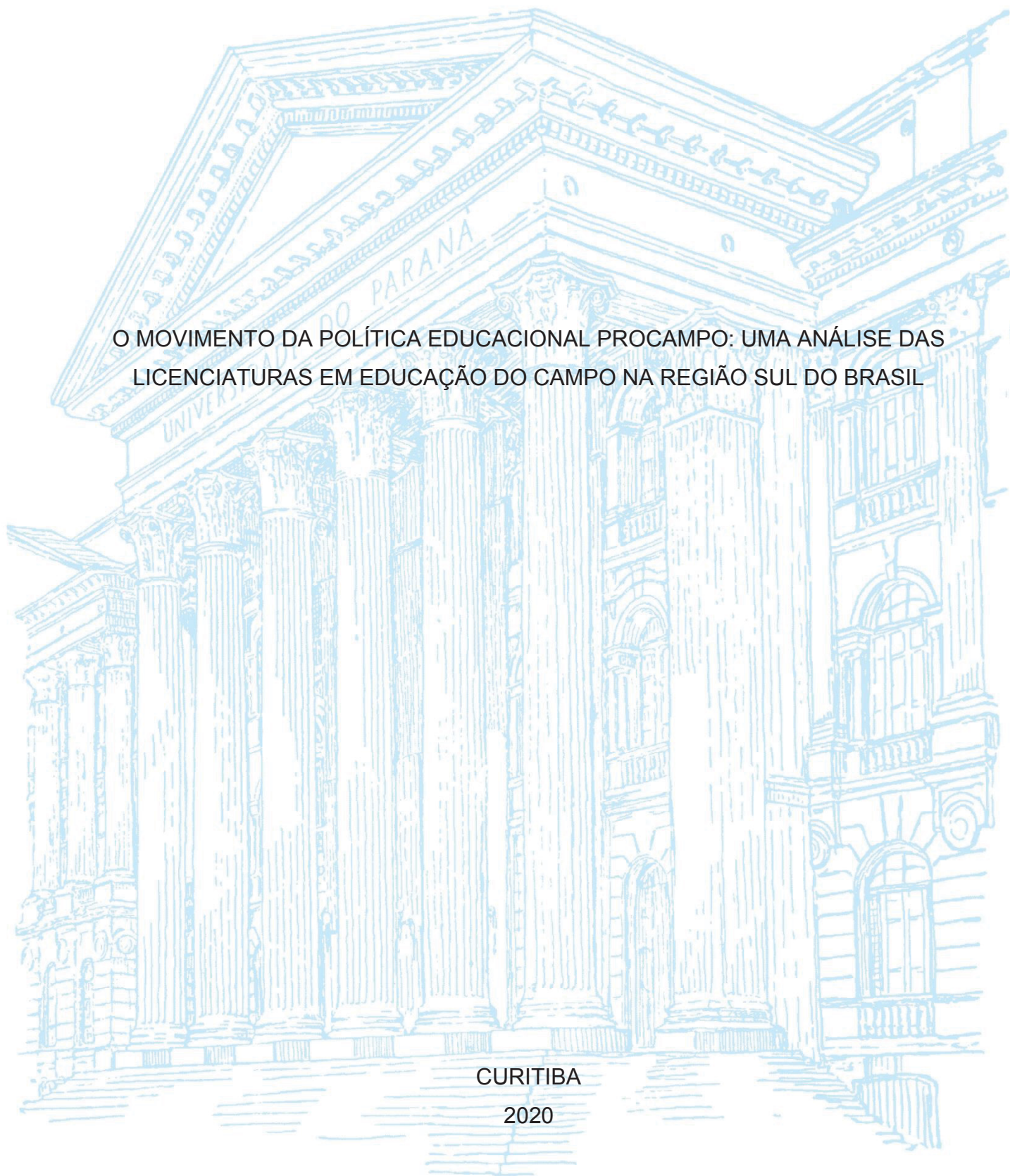
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EHRICK EDUARDO MARTINS MELZER

O MOVIMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PROCAMPO: UMA ANÁLISE DAS
LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO SUL DO BRASIL

CURITIBA

2020



EHRICK EDUARDO MARTINS MELZER

O MOVIMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PROCAMPO: UMA ANÁLISE DAS
LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutor em educação no Programa de Pós-graduação em Educação (Linha de Políticas Educacionais), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva.

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Melzer, Ehrick Eduardo Martins.

O movimento da política educacional PROCAMPO : uma análise
das licenciaturas em educação do campo na região Sul do Brasil /
Ehrick Eduardo Martins Melzer. – Curitiba, 2020.
341 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva

1. Educação rural. 2. Professores de educação rural. 3. Educação e
Estado. 4. Ensino superior. 5. Educação – Brasil, Sul. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **EHRICK EDUARDO MARTINS MELZER** intitulada: **O movimento da política educacional PROCAMPO: uma análise das licenciaturas em educação do campo na região sul do Brasil**, sob orientação da Profa. Dra. MONICA RIBEIRO DA SILVA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Maio de 2020.

Assinatura Eletrônica
08/06/2020 15:50:36.0
MONICA RIBEIRO DA SILVA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
02/06/2020 20:08:49.0
RENATA PERES BARBOSA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
02/06/2020 20:54:06.0
ÂNGELA MASSUMI KATUTA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
02/06/2020 21:29:56.0
MARIA ANTONIA DE SOUZA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica
08/06/2020 13:07:16.0
DOMINGOS LEITE LIMA FILHO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esta tese, esta construção, a pessoa mais importante na minha vida, que sempre esteve em todos os momentos desta minha construção enquanto humano e profissional.

A você Débora.

Também dedico esta tese a todos os trabalhadores do campo e da cidade que resistem e lutam diariamente no espaço da universidade brasileira.

Lutando juntos ficamos mais fortes!

Agradecimentos

Inicialmente, gostaria de dar um agradecimento especial a minha fiel companheira e esposa, Débora P. Donato, que me ajudou desde o começo desta caminhada no campo da produção acadêmica e pesquisa com um elemento vital no processo de produção do conhecimento, a escrita. Pode ter certeza que tem muito de você nesta tese, pelas noites não dormidas e pelas refeições repletas de discussões sobre a tese.

Também agradeço a Prof^a. Dr^a. Monica Ribeiro da Silva pela confiança e a oportunidade de estar sob sua orientação. Entendo que em alguns momentos acabei tensionando o processo, mas guardo eterna gratidão deste referencial de vida, de pesquisa e enquanto trajetória dentro da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Quero agradecer ao PPGE pelo acolhimento e aos professores da linha de políticas educacionais que, no processo de produção da tese, nos auxiliaram no projeto, apresentando autores e colocando questões para pensarmos nossas pesquisas enquanto pesquisadores em formação.

Agradeço aos colegas do mestrado e doutorado com quem tive oportunidade de ter contato nas disciplinas e em outras atividades organizadas pelo PPGE. Creio que essas relações que construímos neste programa vai perdurar por muito tempo e até, creio, que poderá resultar em futuras parcerias em projetos e pesquisas.

Agradeço a todos os professores das LEDOCS da região Sul pelo acolhimento nas suas instituições e pela confiança, perguntas e sugestões acerca do caminho de produção. Tenham certeza que sem vocês esta tese dificilmente seria possível.

Agradeço também a todos os estudantes com quem fiz contato para construção desta tese. Apesar de muitos não terem entrado na pesquisa enquanto sujeitos pesquisados, as conversas, perguntas e sugestões foram vitais para compreender melhor os movimentos dos estudantes do sul e o movimento nacional.

Agradeço a todas as instituições de ensino superior que auxiliaram neste processo, prestando orientações e aos servidores que se dispuseram a ajudar na comunicação, fazendo cópias digitais de materiais e outras coisas que foram vitais para a facilitação do acesso aos dados.

Agradeço também a todos aos amigos que indiretamente com suas perguntas, sugestões e indagações me ajudaram a perceber coisas que eu jamais pensaria sozinho. A todos aqueles encontros produtivos e de produção de saberes.

Também agradeço a todos os professores que fizeram parte da banca de qualificação e de defesa desta tese. Entendo que as suas contribuições foram vitais para esta tese chegar a este nível acadêmico e com pertinência social.

A uma visão ingênua, minha postura pareceria pessimista. Na verdade ela é otimista, embora radicalmente otimista. Quem como eu critica e propõe com tamanha veemência, o faz porque acredita que é praticável erradicar a conivência, superar a mediocridade e vencer a alienação que denuncia. Obviamente meu discurso não se dirige aos que estão contentes com nossas sociedades e com as universidades que servem ou desservem. Escrevo para os descontentes, para os que estão predispostos a mudar a América Latina que existe para edificar aqui e agora a primeira civilização solidária (DARCY RIBEIRO LIMA, 1974).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo desenvolver um estudo da política educacional denominada PROCAMPO, cujo objetivo é o de constituir cursos de licenciaturas em educação em diversas universidades por todo o país. Nesta pesquisa buscou-se compreender o movimento da política educacional e quais foram os desafios para sua implementação. Buscou-se, ainda, compreender qual o papel dos movimentos sociais neste processo. Discutimos como hipótese que o direito à universidade é potencializado quando o curso tem uma parceria com os movimentos sociais. Para desenvolver esta análise recorreremos ao conceito de espaço desenvolvido por Lefebvre (2000). Também examinamos a história da constituição da ideia e da instituição universitária no Brasil, do período colonial até os dias atuais. Para compreender a estrutura administrativa destas instituições recorreremos a estudos de burocracia em Tragtenberg (1982) e o mito da tecnocracia, compreendido aqui como uma forma de desvio do tipo ideal burocrático, regido pelo poder político (LEFEBVRE, 1972). Também partimos da compreensão de que a política é construída por pessoas e que estas têm poder decisório devido à sua interpretação da política educacional e do contexto em que se aplica. Como recorte metodológico optamos por dividir a análise em três etapas: a primeira com o levantamento dos dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018 nos microdados do INEP. A segunda, com visitas às licenciaturas em educação do campo (LEDOCS) da região Sul. A terceira, com uma análise aprofundada com 17 entrevistas em quatro instituições com oito professores que trabalham nas LEDOCS (UFPR, UNIPAMPA, UFSC e UNICENTRO), oito estudantes (três da UFPR, três da UFSC e dois da UNIPAMPA). Também foi entrevistado um técnico do MEC que participou do processo de implementação dos editais PROCAMPO na extinta SECADI, atualmente configurada como SEMESP. Da análise dos dados podemos concluir que as LEDOCS enfrentaram diversos desafios para sua consolidação. Os estudantes relataram diversas dificuldades e potencialidades de transformação dos cursos. As LEDOCS na região Sul do Brasil tiveram vários desafios para a construção de suas experiências dentro das universidades. No que concerne à parceria entre os Movimentos Sociais, todos os quatro cursos analisados tiveram formas distintas de construção dessa relação. Percebe-se que este movimento foi positivo no sentido de transformação na realidade destas instituições e de transformação pessoal dos estudantes. Concluímos que o PROCAMPO é uma política de expansão da oferta de educação superior que rompe com os paradigmas meritocráticos da universidade, subvertendo a noção de direito à universidade baseado no desempenho em testes, trazendo sujeitos excluídos historicamente dos processos educacionais devido à ausência do Estado brasileiro na questão da educação do/no campo.

Palavras-chave: Política Educacional, Direito a Educação Superior, Movimentos Sociais, PROCAMPO, Licenciatura em Educação do Campo

ABSTRACT

This research aims to develop a study of the educational policy called PROCAMPO, whose objective is to set up undergraduate education courses in several universities across the country. This research sought to understand the movement of educational policy and what were the challenges for its implementation. We also sought to understand the role of social movements in this process. We discussed as a hypothesis that the right to university is enhanced when the course has a partnership with social movements. To develop this analysis we used the concept of space developed by Lefebvre (2000). We also examined the history of the constitution of the idea and the university institution in Brazil, from the colonial period to the present day. To understand the administrative structure of these institutions, we resort to studies of bureaucracy in Tragtenberg (1982) and the myth of technocracy, understood here as a form of deviation from the ideal bureaucratic type, governed by political power (LEFEBVRE, 1972). We also start from the understanding that politics is built by people and that they have decision-making power due to their interpretation of educational policy and the context in which it is applied. As a methodological approach, we chose to divide the analysis into three stages: the first with the survey of data from the Higher Education Census from 2009 to 2018 in INEP microdata. The second, with visits to field education degrees (LEDOCS) in the South region. The third, with an in-depth analysis with 17 interviews in four institutions with eight teachers working at LEDOCS (UFPR, UNIPAMPA, UFSC and UNICENTRO), eight students (three from UFPR, three from UFSC and two from UNIPAMPA). A technician from MEC who participated in the process of implementing the PROCAMPO, in the extinct SECADI, currently configured as SEMESP, was also interviewed. From the data analysis we can conclude that LEDOCS faced several challenges for its consolidation. The students reported several difficulties and potential for transforming the courses. LEDOCS in southern Brazil had several challenges in building their experiences within universities. With regard to the partnership between the Social Movements, all four courses analyzed had different ways of building this relationship. It can be seen that this movement was positive in the sense of transforming the reality of these institutions and the personal transformation of students. We conclude that PROCAMPO is a policy of expanding the offer of higher education that breaks with the meritocratic paradigms of the university, subverting the notion of the right to the university based on performance in tests, bringing subjects historically excluded from educational processes due to the absence of the Brazilian State in education issue in the field.

Keyword: Educational Policy, Right to Higher Education, Social movements, PROCAMPO, Degree in Rural Education

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à développer une étude de la politique éducative appelée PROCAMPO, dont l'objectif est de mettre en place des formations de premier cycle dans plusieurs universités à travers le pays. Cette recherche a cherché à comprendre le mouvement de la politique éducative et quels étaient les défis pour sa mise en œuvre. Nous avons également cherché à comprendre le rôle des mouvements sociaux dans ce processus. Nous avons discuté comme hypothèse que le droit à l'université est renforcé lorsque le cours est en partenariat avec des mouvements sociaux. Pour développer cette analyse, nous avons utilisé le concept d'espace développé par Lefebvre (2000). Nous avons également examiné l'histoire de la constitution de l'idée et de l'institution universitaire au Brésil, de la période coloniale à nos jours. Pour comprendre la structure administrative de ces institutions, nous avons recours aux études de la bureaucratie dans Tragtenberg (1982) et du mythe de la technocratie, comprise ici comme une forme de déviation du type bureaucratique idéal, gouverné par le pouvoir politique (LEFEBVRE, 1972). Nous partons également de l'idée que la politique est construite par les gens et qu'ils ont un pouvoir de décision en raison de leur interprétation de la politique éducative et du contexte dans lequel elle est appliquée. Dans une approche méthodologique, nous avons choisi de diviser l'analyse en trois étapes: la première avec l'enquête sur les données du recensement de l'enseignement supérieur de 2009 à 2018 en microdonnées INEP. Le deuxième, avec des visites à des diplômés d'enseignement sur le terrain (LEDOCS) dans la région du Sud. Le troisième, avec une analyse approfondie avec 17 entretiens dans quatre institutions avec huit enseignants travaillant au LEDOCS (UFPR, UNIPAMPA, UFSC et UNICENTRO), huit étudiants (trois de l'UFPR, trois de l'UFSC et deux de l'UNIPAMPA). Un technicien de MEC a également été interviewé qui a participé au processus de mise en œuvre des avis PROCAMPO dans le SECADI éteint, actuellement configuré comme SEMESP. De l'analyse des données, nous pouvons conclure que LEDOCS a fait face à plusieurs défis pour sa consolidation. Les étudiants ont signalé plusieurs difficultés et potentiel de transformation des cours. Les LEDOCS du sud du Brésil ont eu plusieurs défis à relever pour développer leurs expériences au sein des universités. En ce qui concerne le partenariat entre les mouvements sociaux, les quatre cours analysés avaient des manières différentes de construire cette relation. On voit que ce mouvement était positif dans le sens de la transformation de la réalité de ces institutions et de la transformation personnelle des étudiants. Nous concluons que PROCAMPO est une politique d'élargissement de l'offre d'enseignement supérieur qui rompt avec les paradigmes méritocratiques de l'université, subvertissant la notion de droit à l'université basée sur la performance aux tests, amenant des sujets historiquement exclus des processus éducatifs en raison de l'absence de l'État brésilien en problème d'éducation sur le terrain.

Mot clé: Politique éducative, Droit à l'enseignement supérieur, Mouvements sociaux, PROCAMPO, Diplôme en éducation rurale

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo desarrollar un estudio de la política educativa denominada PROCAMPO, cuyo objetivo es la puesta en marcha de cursos de educación de pregrado en varias universidades del país. Esta investigación buscó comprender el movimiento de la política educativa y cuáles fueron los desafíos para su implementación. También buscamos comprender el papel de los movimientos sociales en este proceso. Discutimos como hipótesis que el derecho a la universidad se potencia cuando el curso tiene una alianza con los movimientos sociales. Para desarrollar este análisis utilizamos el concepto de espacio desarrollado por Lefebvre (2000). También examinamos la historia de la constitución de la idea y la institución universitaria en Brasil, desde el período colonial hasta la actualidad. Para comprender la estructura administrativa de estas instituciones, recurrimos a los estudios de la burocracia en Tragtenberg (1982) y al mito de la tecnocracia, entendida aquí como una forma de desviación del tipo burocrático ideal, gobernado por el poder político (LEFEBVRE, 1972). También partimos del entendimiento de que la política la construyen las personas y que tienen poder de decisión por su interpretación de la política educativa y el contexto en el que se aplica. Como enfoque metodológico, optamos por dividir el análisis en tres etapas: la primera con la encuesta de datos del Censo de Educación Superior de 2009 a 2018 en los microdatos del INEP. El segundo con visitas a los grados de educación de campo (LEDOCS) en la región Sur. El tercero, con un análisis en profundidad con 17 entrevistas en cuatro instituciones con ocho docentes que trabajan en LEDOCS (UFPR, UNIPAMPA, UFSC y UNICENTRO), ocho estudiantes (tres de UFPR, tres de UFSC y dos de UNIPAMPA). También se entrevistó a un técnico del MEC que participó en el proceso de implementación de los avisos públicos de PROCAMPO en la extinta SECADI, actualmente configurada como SEMESP. Del análisis de los datos podemos concluir que LEDOCS enfrentó varios desafíos para su consolidación. Los estudiantes informaron varias dificultades y potencial para transformar los cursos. LEDOCS en el sur de Brasil tuvo varios desafíos para construir sus experiencias dentro de las universidades. En cuanto a la alianza entre los Movimientos Sociales, los cuatro cursos analizados tuvieron diferentes formas de construir esta relación. Se puede ver que este movimiento fue positivo en el sentido de transformar la realidad de estas instituciones y la transformación personal de los estudiantes. Concluimos que PROCAMPO es una política de ampliación de la oferta de educación superior que rompe con los paradigmas meritocráticos de la universidad, subvirtiendo la noción del derecho a la universidad con base en el desempeño en las pruebas, trayendo sujetos históricamente excluidos de los procesos educativos por la ausencia del Estado brasileño en tema de la educación en el campo.

Palabra clave: Política educativa, Derecho a la educación superior, Movimientos sociales, PROCAMPO, Grado en educación rural

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – NÚMERO DE CURSOS ABERTOS DE 2009 A 2018 NO BRASIL	96
FIGURA 2 – VARIAÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS POR REGIÃO DE 2009 A 2018	97
FIGURA 3 – CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES QUE TÊM CURSOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (2009 a 2018)	98
FIGURA 4 – TIPO DE INSTITUIÇÃO QUE POSSUI CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (2009 a 2018)	99
FIGURA 5 – NOMENCLATURA DOS CURSOS NO SISTEMA E-MEC EM 2020	100
FIGURA 6 – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS CURSOS ABERTOS E FECHADOS (2009 a 2018)	101
FIGURA 7 – CURSOS CRIADOS PELO EDITAL PROCAMPO DE 2009 A 2018	102
FIGURA 8 – MUNICÍPIOS DE ATUAÇÃO DOS CURSOS CRIADOS PELO EDITAL PROCAMPO (2009 a 2018)	103
FIGURA 9 – QUANTIDADE DE VAGAS OFERTADAS PELO EDITAL PROCAMPO DE 2009 A 2018	104
FIGURA 10 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NOS CURSOS DO EDITAL PROCAMPO DE 2009 A 2018	105
FIGURA 11 – NÚMERO DE ESTUDANTES FORMADOS NOS CURSOS DO EDITAL PROCAMPO DE 2013 A 2018	106
FIGURA 12 – DADOS DE MATRÍCULA DE ESTUDANTES COM MÉDIA.	107
FIGURA 13 – TAXAS DE CONCLUSÃO DOS CURSOS PROCAMPO DA REGIÃO SUL COM MÉDIA.	108
FIGURA 14 – TAXAS DE EVASÃO DOS CURSOS PROCAMPO DA REGIÃO SUL COM MÉDIA.	109
FIGURA 15 – MÉDIA DE CONCLUSÃO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS, QUÍMICA, FÍSICA E BIOLOGIA DA REGIÃO SUL.	110

FIGURA 16 – MÉDIA DE EVASÃO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS, QUÍMICA, FÍSICA E BIOLOGIA DA REGIÃO SUL	110
FIGURA 17 – FLUXOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA AC PROPOSTO POR BARDIN (2010)	152
FIGURA 18 – LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO CTG HERANÇA PATERNAL	193
FIGURA 19 – MAPA COM DISTRIBUIÇÃO DOMICILIAR DOS ESTUDANTES DO CURSO DA UNICENTRO	291
FIGURA 20 – MAPA COM DISTRIBUIÇÃO DOMICILIAR DOS ESTUDANTES DO CURSO DA UNIPAMPA	292
FIGURA 21 – MAPA COM DISTRIBUIÇÃO DOMICILIAR DOS ESTUDANTES DO CURSO DA UFPR	293
FIGURA 22 – MAPA COM DISTRIBUIÇÃO DOMICILIAR DOS ESTUDANTES DO CURSO DA UFSC	294

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - LEVANTAMENTO DA DISTRIBUIÇÃO DE PROJETOS APROVADOS POR REGIÃO	35
TABELA 2 - TRABALHOS QUE VERSAM SOBRE TEMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO, MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, PRONACAMPO, PROCAMPO, PRONERA E LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	117

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELAÇÃO DAS IFES QUE ACESSARAM O PROCAMPO NA REGIÃO SUL.	36
QUADRO 2 – CONJUNTO DE ARQUIVOS UTILIZADOS DISPONÍVEIS NO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – INEP (MEC)	44
QUADRO 3 – DADOS DE DISTRIBUIÇÃO POR SEXO NAS LEDOCS DE 2009 A 2017	111
QUADRO 4 – DIVERSIDADE ÉTNICA NAS LEDOCS DE 2009 A 2018	112
QUADRO 5 – AUTODECLARADOS BRANCOS NAS LEDOCS DE 2009 A 2018	113
QUADRO 6 – AUTODECLARADOS PRETOS NAS LEDOCS DE 2009 A 2018	113
QUADRO 7 – AUTODECLARADOS PARDOS NAS LEDOCS DE 2009 A 2018	114
QUADRO 8 – AUTODECLARADOS INDÍGENAS NAS LEDOCS DE 2009 A 2018	114
QUADRO 9 – AUTODECLARADOS INDÍGENAS NOS CURSOS BIOLOGIA, QUÍMICA, FÍSICA, CIÊNCIAS E LEDOCS (PROCAMPO) NA REGIÃO SUL (2009 a 2018)	115
QUADRO 10 – TRABALHOS SELECIONADOS POR TEMÁTICAS	118
QUADRO 11 – COMPARATIVO DOCUMENTAL DO PROCAMPO	142
QUADRO 12 – LISTAGEM DE CURSOS COM DADOS OBTIDOS	149
QUADRO 13 – LEVANTAMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DOCUMENTAL	167
QUADRO 14 – LEVANTAMENTO DE TEMÁTICAS RELACIONADAS A CATEGORIAS DESAFIOS NOS DOCUMENTOS DA LEDOCS ANALISADAS	188
QUADRO 15 – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	207

LISTA DE SIGLAS

AC – ANÁLISE DE CONTEÚDO

ACECAMPO – ARTICULAÇÃO CATARINENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANDIFES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

BM – BANCO MUNDIAL

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CALECAMPO – CENTRO ACADÊMICO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CEB – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CFR'S – CASAS FAMILIARES RURAIS

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CVS - *COMMA SEPARATED VALUES*

DOU – DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

EaD – EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

EDUCAMPO – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

EFA'S – ESCOLAS FAMILIARES AGRÍCOLAS

ELAA – ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA

ENERA – ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

ENELEDOC – ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

FHC – FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

FMI – FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

FOCEC – FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

FONEC – FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

FURG – FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE

GT – GRUPO DE TRABALHO
ICB – INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
ICHI - INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO
IE – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
IES – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
IFES – INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR
INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA
IFFARROUPILHA – INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
IFFAR – INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA
IFMA – INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO
IFPA – INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ
IFSC – INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA
INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA
ITERRA - INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA
AGRÁRIA
LECAMPO – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
LEDOC – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES
MAB – MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS
MDA – MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MEEC – MOVIMENTO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
MMC – MOVIMENTO DAS MULHERES CAMPONESAS
MOC – MOVIMENTO DA ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA
MOPEAR – MOVIMENTO DOS PESCADORES ARTESANAIS
MP – MINISTÉRIO PÚBLICO
MPA – MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES
MPF – MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA
MTST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TETO

PAEP – PROGRAMA DE APOIO EMERGENCIAL DE PERMANÊNCIA

PARFOR - PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

PDDE – PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA

PDE Interativo - PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA

PIBID – PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

PISA - *PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT*

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PNLD CAMPO – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA O CAMPO

PPC – PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

PRONATEC - PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO

PROCAMPO – PROGRAMA DE APOIO A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

PRONERA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

PRONACAMPO – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

PROUNI – PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

PROGRAD – PRO REITORIA DE GRADUAÇÃO

PROEXT – PRÓ REITORIA DE EXTENSÃO

PT – PARTIDO DOS TRABALHADORES

RENAFOR - REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

REUNI - REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

SAEB – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SD – PARTIDO SOLIDARIEDADE

SEB – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

SECAD - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE

SECADI – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

SEED – SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

SEMESP – SECRETARIA DE MODALIDADES ESPECIALIZADAS DE EDUCAÇÃO

SERTA – SERVIÇO DE TECNOLOGIA ALTERNATIVA
SESU – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
SETEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
SINAES – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
SISU - SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA
TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
UAB – UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
UDF – UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL
UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UFFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
UFGD – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GRANDE DOURADOS
UFMA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UFPEL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
UFSM – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UnB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNEMAT - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
UNICENTRO – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE
UNIPAMPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
USAID - *UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT*
USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
UTFPR – UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MOVIMENTO SOCIAL À UNIVERSIDADE	38
1.1 A educação do campo e sua construção no movimento social	45
1.2 A educação do campo no Estado: do PRONERA ao PRONACAMPO	52
1.3 A universidade brasileira e os indicadores do PROCAMPO na região Sul	74
1.4 A produção acadêmica sobre políticas educacionais na educação superior do/no campo	116
2 A MATERIALIDADE DO PROCAMPO NA REGIÃO SUL	126
2.1 A técnica de análise de conteúdo	152
2.2 Um primeiro olhar sobre as licenciaturas em educação do campo	155
2.3 As categorias de análise	165
2.4 Levantamento das categorias de análise nos documentos das LEDOCS	167
3 OLHARES SOBRE O PROCAMPO NA UNICENTRO, UFPR, UNIPAMPA E UFSC	206
3.1 Diferentes olhares do PROCAMPO	211
3.1.1 Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)	211
3.1.2 Universidade Federal do Paraná (UFPR)	224
3.1.3 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	237
3.1.4 Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	248
3.2 Síntese da análise do PROCAMPO na região sul	260

CONSIDERAÇÕES FINAIS	302
REFERÊNCIAS	318
APÊNDICE	331

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como foco principal o estudo de uma política educacional, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que surgiu em 2005 por meio de experiências piloto e teve sua última edição em 2012, voltada para a Educação do Campo, mais especificamente para a criação e manutenção de cursos de graduação em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para formar professores(as) para trabalhar em escolas localizadas na zona rural. Para o desenvolvimento deste estudo selecionamos experiências formativas em instituições de ensino superior nos três estados da região sul: Universidade Estadual do Centro-oeste (UNICENTRO), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

É importante compreender que a Educação do Campo é uma necessidade pautada pelos movimentos sociais camponeses com sua gênese no contexto de discussões e lutas do Movimento Sem Terra (MST).

Historicamente, a Educação do Campo nasce como concepção educacional pensada a partir pelos Movimentos Sociais na materialidade da luta pela terra no Brasil. É uma proposta que vai na contramão a um projeto de campo que vinha sendo construído, a partir do capitalismo agrário com o modelo de Educação Rural.

Dessa forma, a Educação do Campo busca estabelecer estratégias para o resgate da identidade camponesa aliada a um projeto educacional que objetiva fornecer condições para que as pessoas que vivem no e do campo possam ter uma visão mais completa da materialidade cotidiana para que possam lutar e transformar a realidade em que vivem.

Dentro do processo histórico das lutas na esfera política, o Movimento por Educação do Campo consegue, a partir da disputa, inserir a Educação do Campo como pauta em políticas educacionais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A partir deste movimento há um novo desdobramento da concepção educacional que passa a integrar uma modalidade reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996. Neste sentido,

há de se compreender sua origem no seio dos movimentos sociais como concepção educacional emancipatória constituída a partir das lutas na esfera do Estado.

Caldart (2004) compreende que a Educação é “do” e “no” Campo, pois é uma educação pensada pelo camponês e alinhada aos seus interesses e que ocorre dentro do território onde se vive e produz sua própria existência. É uma categoria educacional abrangente, pois nela mesma inserem-se todos os que vivem da terra e das águas, são eles: trabalhadores rurais, boias-frias, meeiros, posseiros, quilombolas, indígenas, assentados, sem-terra, pescadores, caiçaras, ribeirinhos, entre outros.

No primeiro Plano Nacional de Educação (2001 – 2014) aprovado no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) havia uma clara visão de se constituir uma antipolítica de Educação do Campo (MUNARIM, 2011a), pois em sua essência negava os problemas de ordem estrutural que sofriam as escolas do campo e apontava como causa do problema educacional camponês a unidocência e a multisseriação, reforçando a estratégia do fornecimento de transporte escolar do campo para a cidade e o fechamento das escolas rurais como solução ao problema.

Diversas críticas foram constituídas ao PNE vindas dos movimentos sociais que buscavam pautar a Educação do Campo enquanto política educacional. Tais lutas em comum possibilitaram o desenvolvimento da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 que instituiu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispondo sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Esses movimentos na esfera política tiveram como resultado a pauta da Educação do Campo no PNE (2014 – 2024) que foi incluída no eixo 4 intitulado “Inclusão e diversidade na educação básica” (PIEROBON, 2014, p. 51). Nesse eixo foram elencadas 11 metas para a Educação do Campo que buscam: ampliar o acesso à escola do campo em todos os níveis educacionais; criar programas de formação para os trabalhadores das escolas do campo; ofertar educação de jovens e adultos nos locais de vida e trabalho dessas pessoas respeitando a sua dinâmica de trabalho e vida; criar e manter escolas do campo com padrões de infraestrutura;

implementação de políticas de educação do campo; implementar a pedagogia da alternância nas escolas do campo; garantia do cumprimento da legislação para a educação do campo; criar nas secretarias e conselhos escolares estruturas formais para a educação do campo; criar uma política de incentivo para professores que atuam no campo; assegurar políticas para formação de professores para as escolas do campo e garantir a participação de representantes dos movimentos sociais com acúmulo de experiência na educação do campo na composição dos conselhos escolares.

Assim, entende-se que há avanços no último PNE e que a Educação do Campo vem ganhando destaque na agenda política das prioridades educacionais dos últimos governos.

Outro ponto importante é o significado do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) enquanto política de acesso à formação superior para populações camponesas. Esse significado foi registrado em uma mística¹ desenvolvida pelos alunos ligados ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) quando acessaram a Universidade Federal do Paraná pela primeira vez. Esta mística de abertura ajuda a entender a meta desta tese que foi a de compreender como as licenciaturas em Educação do Campo desenvolveram suas atividades nas Instituições de Ensino Superior (IES) e quais foram os desafios para os docentes, discentes e movimentos sociais ligados a Educação do Campo, luta pela terra e pelos direitos dos trabalhadores da cidade e do campo.

A mística começa com um portal que em seu topo está escrito Universidade e à frente dele há dois homens que agem como seguranças ou guardiões desse portal. No início aparecem pessoas pobres, camponeses e da cidade que tentam passar pelo portal e são fortemente reprimidas pelos seguranças que gritam: - Aqui não é lugar de burro e pobre. Aqui não é lugar de gente suja de terra. Aqui não é lugar de pessoa sem cultura. Essa cena com essas falas perdura por 3 minutos. Até que do meio da multidão surge uma pessoa limpa, bem arrumada, carregando livros. Os guardiões

1 A mística pode ser entendida como: “[...] expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao topos, a parte realizável da utopia” (BOGO, 2012, p. 476).

olham para a jovem e dizem: - Ah, você é inteligente, culta, não é pobre, pode entrar, é bem-vinda. Depois dela alguns outros jovens bem vestidos também são convidados a entrar. E a imagem que se forma é a de jovens bem arrumados com livros dentro do portal da Universidade e jovens sujos e pobres fora. Em meio a tudo isso, do lado de fora começa a tocar o Hino do MST e a partir daí aparece alguns jovens empunhando bandeiras do Movimento Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Organização Comunitária (MOC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e da La Via Campesina². Os jovens pobres, sujos que estão rodeando o portal da Universidade se organizam e formam um grupo que unidos derrotam os guardiões. Ao final da mística o grupo de estudantes entoa com o braço esquerdo erguido e punho fechado os seguintes dizeres: - Educação do Campo! – Direito nosso, dever do Estado e compromisso com a comunidade! Nesse contexto, o PROCAMPO se mostra como uma política alinhada com o processo de expansão do ensino superior no Brasil.

Não se trata somente de um mero processo de formação de professores, mas de algo mais profundo, com mais intensidade. É a compreensão das especificidades de grupos camponeses na sua luta diária pela terra. Assim, lutar por Educação do Campo é atuar contra as desigualdades que ocorrem nos territórios camponeses e urbanos. Oportunizando uma transgressão do processo de entrada por vestibular tradicional, criando a possibilidade de sujeitos que vivem em um sistema educacional altamente desigual de estudar, se formar e ajudar a transformar sua realidade camponesa através da educação entendida como um direito, bem comum inalienável.

Porém, esta política encontra resistência na contradição das forças políticas e sociais que querem pautar um campo sem pessoas, para a exploração do capital internacional. Nesse palco construído o Brasil é, atualmente, um dos principais produtores de *commodities* no mercado internacional. Ao mesmo tempo, é um país que registra uma intensa história de exceção e luta pela terra e pelo direito de produzir e existir enquanto camponês.

2 A Via Campesina é “uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis” (FERNANDES, 2012, p. 767).

Neste sentido o Brasil é uma nação que foi colonizada por Portugal no processo de expansão capitalista com o estabelecimento das relações Colônia Metrópole. Neste sentido, este contexto de formação gera, historicamente, o conflito agrário com o surgimento do latifúndio. No avanço da sociedade brasileira há a demanda internacional por matéria-prima e, neste contexto, a luta por terra e território se intensifica com o surgimento do agronegócio, mineronegócio, hidronegócio, dentre outros. É neste contexto que a luta das populações que residem ao campo brasileiro se forja.

Foi a partir da luta pela terra e da necessidade de ocupar os latifúndios improdutivos que se constitui na trilha histórica de nosso país o MST e outros movimentos sociais que lutam pelo direito dos povos do campo e das águas de existir em seus territórios. A partir da necessidade de organização e formação militante para a luta pela terra e pela reforma agrária popular, o MST sentiu a necessidade de edificar um projeto de educação contrário à Educação Rural e à revolução verde, com seu projeto de extensão rural. Assim, constituiu uma proposta pautada na emancipação do campesinato nacional e internacionalmente por intermédio da Via Campesina.

A luta, inicialmente, era por Educação Básica do Campo que, com o adensamento dos debates se reformula para Educação do Campo, com o objetivo de ampliar o espectro de atuação dos processos educativos emancipadores na realidade camponesa, dentro do estabelecimento da identidade enquanto participe de uma classe camponesa e na luta contra a hegemonia do processo capitalista de exploração do campesinato promovido pelo sistema do Agronegócio nacional e internacional.

A primeira conquista do MST vem em 1998, durante o governo FHC, com o estabelecimento do PRONERA. É dessa definição que nasce o Movimento Nacional por uma Educação do Campo com a parceria dos movimentos sociais, pesquisadores, educadores populares, sindicatos, pastorais, associações e partidos de esquerda articulando uma série de lutas na esfera política para introduzir a Educação do Campo na agenda política do Governo Federal. A partir deste processo, iniciaram disputas do espaço educacional, constituído historicamente, com o Estado brasileiro.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva houve avanços no sentido do estabelecimento de documentos oficiais, bem como a operacionalização do

PRONERA, movimento que colocou a Educação do Campo como uma modalidade educacional reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC).

No governo Dilma Rousseff foi elaborado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), objeto de estudo desta tese. Mais especificamente o estudo de uma política que integra o eixo 2 do programa, voltada à formação inicial de professores em nível superior, o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Busca-se compreender como se deu a implementação do PROCAMPO, nas suas duas edições (de 2009 e 2012), nas Instituições de Ensino Superior (IES) participantes da região Sul do Brasil.

A partir deste tema desdobra-se o seguinte problema de pesquisa:

No movimento histórico da política educacional PROCAMPO, como as experiências implementadas, sob organização das LEDOCS nas universidades da região Sul do Brasil, potencializaram o diálogo com os Movimentos Sociais, superando os desafios para garantir o direito a universidade dos povos camponeses brasileiros?

Parte-se do pressuposto de que diversos desafios surgiram no processo de implementação das licenciaturas em educação do campo em relação ao financiamento, permanência dos estudantes e ao reconhecimento das especificidades pedagógicas (regime de alternância) e estruturais desses cursos nas IES.

Justifica-se este problema de pesquisa partindo-se de três compreensões diferenciadas do PROCAMPO: uma de ordem conceitual, outra que emerge da análise dos dados da Educação Superior de 2009 a 2016 e uma terceira que se materializou a partir da experiência deste autor com um dos cursos de licenciatura em educação do campo, implementados pelo edital de 2012 do PROCAMPO.

Na primeira justificativa parte do fato de que os projetos de licenciatura em educação do campo, em geral, têm um formato diferenciado de funcionamento dos cursos até então ofertados pelas universidades. A forma de ingresso dos estudantes, por exemplo, se dá mediante realização de um processo seletivo diferenciado visando garantir o acesso do camponês aos seus direitos e bens fundamentais. Em função destas especificidades, há a necessidade de uma estrutura física para o acolhimento dos estudantes, já que estes ficam na universidade em regime de internato por

períodos determinados e, depois, retornam às suas comunidades necessitando de acompanhamento presencial dos professores, entre outros aspectos. Essas características específicas dos cursos, bem como de seus educandos, podem ter gerado diversas dificuldades à concretização e conseqüente institucionalização de tais licenciaturas.

A segunda justificativa encontra-se nos dados de matrículas e concluintes dos cursos de licenciatura em educação do campo na região sul de 2009 a 2015. Molina (2016) apresenta a quantidade de vagas ofertadas até 2015 pelas licenciaturas em educação do campo para todas as regiões do Brasil. A região Norte ofertou 1.100 vagas, a região Nordeste ofertou 540 vagas, a região Centro-Oeste ofertou 900 vagas, a região Sudeste ofertou 1.020 e a região Sul ofertou 1.440 vagas. Neste primeiro conjunto de dados, se verifica que a região Sul foi a que mais ofertou vagas nas edições PROCAMPO. Por outro lado, quando se pega a quantidade de vagas ocupadas se tem os seguintes valores para cada região: 919 vagas ocupadas para a região Norte, 505 para a região Nordeste, 574 para a região Centro Oeste, 570 para a região Sudeste e 583 para a região Sul.

Podemos depreender que a região Sul é a que tem a menor taxa de ocupação de vagas na licenciatura em educação do campo. Se observarmos o total de vagas ofertadas no país até 2015 foi de 5000 e a ocupação desse total foi de 3151. Ou seja, a porcentagem de ocupação de vagas ficou em torno dos 63%. Se fizermos a média de vagas ofertada temos um total de 1.000. A região Sul está acima da média em vagas ofertadas. Porém, quando verificamos a média de vagas ocupadas temos o total de 630 vagas; a região Sul está abaixo da média de vagas ocupadas. Evidenciando que há indicativo de não ocupação de vagas, ou seja, os cursos ofertaram um grande contingente de vagas, mas estas não foram completamente ocupadas de fato.

Uma terceira justificativa reside na experiência do autor desta tese na licenciatura em educação do campo: ciências da natureza da Universidade Federal do Paraná (UFPR), localizada no Setor Litoral. Este curso, como muitos outros, teve dificuldades de ordem financeira, de permanência dos estudantes e, também de ordem pedagógica e estrutural. A dificuldade financeira se traduz no não empenho de 2 parcelas (das quatro) dos valores repassados pela SECADI à Universidade para o desenvolvimento e manutenção do curso PROCAMPO, gerando o processo de pedido

de explicações e providências nº 23075.149596/2016-42. Na questão da permanência evidencia-se pelas dificuldades de acesso aos auxílios estudantis e pela divergência de interpretações no sentido da quantidade de bolsas a que esses estudantes teriam direito. Na questão pedagógica, culminando com a não compreensão do regime de alternância³ praticado pelo curso, sendo muitas vezes confundido com Educação à Distância (EaD) e na questão estrutural pela não disponibilização de alojamentos adequados aos estudantes das turmas que ocorrem fora do município de Matinhos, sede da UFPR Setor Litoral, de não haver estrutura universitária como biblioteca, restaurante universitário e outras dependências a que os estudantes regularmente matriculados nos cursos da UFPR podem acessar.

Assim a partir da pergunta e justificativa desdobram-se as seguintes hipóteses de pesquisa: O direito à universidade no PROCAMPO foi fortalecido pela potencialidade de diálogo e troca de saberes com os Movimentos Sociais, no entanto, houve tensões entre esses movimentos e diferentes grupos sociais, que integram a diversidade da comunidade e disputam o espaço universitário, que resultaram em diversos desenhos de cursos na implementação da política. As experiências do PROCAMPO potencializam uma perspectiva popular de universidade, incluindo os grupos sociais historicamente excluídos.

A partir da questão de pesquisa e hipótese organiza-se o objetivo central que consiste em: compreender o movimento da política educacional PROCAMPO e como esta foi desenvolvida (implementada) a partir da relação com as diferentes organizações que compõem o campo, as quais são: movimentos sociais, comunidades e associações. Assim, o que se busca é traçar um caminho histórico compreendendo as dificuldades e desafios da construção das licenciaturas em educação do campo nas experiências da região sul do Brasil.

A partir do objetivo central desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

3 Regime de alternância pode ser compreendido como a organização pedagógica dos tempos de estudo na escola do campo e nas licenciaturas em educação do campo. Ele é dividido em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). O TE é destinado ao estudo no ambiente escolar dos conteúdos escolares. Enquanto o TC é destinado ao estudo da realidade na comunidade de origem do estudante com acompanhamento pedagógico de um professor. Nas licenciaturas em educação do campo esta organização de tempos foi adaptada como Tempo Universidade (TC) e Tempo Comunidade (TC).

Entender o movimento da política educacional PROCAMPO com suas mudanças em diferentes editais.

Analisar a participação do movimento social nos cursos de licenciatura em educação do campo;

Compreender como os coletivos e os movimentos sociais construíram estratégias para garantia do direito ao ensino superior desses estudantes;

Analisar como os coletivos dos cursos construíram mecanismos nos processos de seleção e permanência, buscando garantir o direito a universidade aos diferentes povos que residem no campo brasileiro dentro dos cursos.

Para desenvolver esta tese, metodologicamente, construo o percurso de pesquisa em três etapas distintas. A primeira etapa consiste na revisão de literatura, que inicia pelo percurso histórico da educação do campo que vai desde o movimento social até a sua transformação em políticas governamentais, como o PRONERA e o PROCAMPO, culminando na universidade na construção das experiências do PROCAMPO no Brasil e na região Sul. Para fazer este primeiro olhar também utilizo alguns dados organizados do Censo da Educação Superior para dar um panorama geral do movimento da educação do campo no ensino superior. Nesta etapa, se constitui os eixos de análise desta tese, os quais são: Movimento Social, Política e Universidade. Na segunda etapa, desenvolvo a coleta e análise de documentos das licenciaturas, bem como uma aproximação material do objeto de pesquisa. Aqui parto da ótica metodológica de Lefebvre de que não há possibilidade de estudar um objeto distanciado. Isso quer dizer que há a necessidade de uma aproximação com o real, conhecer a realidade de trabalho e funcionamento das licenciaturas em educação da região Sul. A partir desta segunda etapa surgem as categorias de análise desta tese que foram usadas a partir de cada eixo de análise, as quais são: concepção, parceria/disputa, negociação, participação, tecnocracia e desafios que deram o caminho de análise e construção dos instrumentos de entrevistas. Na terceira etapa desenvolvo um olhar para uma realidade mais específica; buscando analisar uma amostra selecionada a partir do universo maior de cursos da região. Esta amostra foi construída usando como critério a ocorrência de menções a movimentos sociais nas atas de reuniões ou documentos relacionados aos cursos. Nestas experiências

conduziu-se um conjunto de 17 entrevistas (8 estudantes, 8 professores, 1 técnico do MEC) com vistas a compreender o problema e verificar a hipótese de pesquisa.

O tema de pesquisa, o objeto, o recorte, a questão e hipótese se justificam por três motivos. O primeiro é de ordem acadêmica. Atualmente, há duas políticas para a Educação do Campo em âmbito nacional, a saber: O Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária (PRONERA), que foi constituído por equipes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o PRONACAMPO, que foi desenvolvido pelo MEC, por meio da SECADI. Ao realizar um levantamento da produção acadêmica de dissertações e teses em torno destas duas políticas, observa-se uma grande disparidade no que se refere ao quantitativo e ao tempo de estudos. Molina, Rocha e Martins (2019) fazem um levantamento da produção do tema licenciatura em educação do campo. Na sua busca por trabalhos identifica-se que há 260 dissertações e 62 teses sobre o PRONERA. Enquanto para as experiências PROCAMPO encontra-se 54 dissertações e 22 teses.

Assim, percebe-se que o PRONERA é uma política que está há mais tempo em desenvolvimento e que existe uma quantidade consideravelmente maior de conhecimento acadêmico sobre ela. O PROCAMPO, em contra partida, é uma política recente, que foi constituída em outra conjuntura de disputas no âmbito do Estado.

A partir desta quantidade de trabalho sobre as experiências PROCAMPO a partir de Molina, Rocha e Martins (2019), buscou-se fazer uma análise no banco de teses da CAPES sobre estudos da política educacional PROCAMPO com os termos PRONACAMPO e PROCAMPO foram encontrados 45 trabalhos sendo 20 sobre o PRONACAMPO e 25 sobre o PROCAMPO. Os trabalhos dividem-se entre 15 de doutorado, 25 de mestrado. Esta distinção é importante, pois, grande parte dos trabalhos que Molina, Rocha e Martins (2019) encontram são sobre as experiências pedagógicas do PROCAMPO e não trabalhos de discussão da política educacional.

Sobre o PRONACAMPO os trabalhos tiveram como objeto de estudo os documentos oficiais e a materialização de algumas ações relacionadas a: estudo comparado do PRONERA e PRONACAMPO relacionando com a questão da reforma agrária no Brasil; papel da tecnologia e a política de inclusão digital para escolas do campo; avaliar processos colaborativos que se estabelecem na política; limites e avanços no atendimento as demandas dos movimentos sociais do campo; financiamento do PRONACAMPO; o processo de construção do PRONACAMPO;

gestão de classes multisseriadas; estudo do programa escola da terra em salas multisseriadas de 1º a 5º ano no estado do Amazonas.

Os trabalhos que versam sobre PROCAMPO dividem-se em 8 teses de doutorado e 16 dissertações de mestrado. Tais trabalhos versam sobre estudos de casos de experiências universitárias produzidas a partir do PROCAMPO.

Assim, entende-se que há certo conhecimento acumulado dos processos de formação do PRONACAMPO e algumas experiências estudadas em forma de estudo de caso, possibilitando o estudo da fase de implementação do edital PROCAMPO compreendendo como movimentos sociais, comunidades e outras organizações camponesas desenvolveram parcerias com os cursos de educação do campo, levantando também os desafios desse processo dentro e fora da instituição universitária.

O segundo ponto é o motivo de se estudar o PRONACAMPO na ótica da ampliação e qualificação da oferta de Educação do Campo para além dos assentamentos da reforma agrária. Esta questão justifica-se no sentido de que o *policymaker* no desenho da política colocou como objetivo central a ampliação da oferta qualificada de Educação do Campo:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013, p. 6).

Dessa forma, o PRONACAMPO atua em quatro eixos para garantir esse objetivo central, são eles:

- EIXO 1: gestão e práticas pedagógicas.
- EIXO 2: formação inicial e continuada de professores.
- EIXO 3: educação de jovens e adultos e educação profissional.
- EIXO 4: infraestrutura física e tecnológica.

Fazem parte do eixo 1 os seguintes programas: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD CAMPO); Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE Temático); Mais Educação do Campo; Escola da Terra. O eixo 2 é formado pelos programas:

Formação Inicial de Professores (PROCAMPO e PARFOR/CAPES); Formação Continuada de Professores (RENAFOR – UAB, PDE Interativo). O eixo 3 conta com: EJA Saberes da Terra; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC CAMPO). E o eixo 4 traz em seu bojo os programas: Construção de Escolas; Inclusão Digital; Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo (PDDE CAMPO); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Água e Esgoto Sanitário; Luz para todos na escola; Transporte Escolar.

Outro ponto a se destacar no PRONACAMPO são as parcerias entre diferentes secretárias e fundos para a concretização das ações. Uma colaboração entre a Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Coordenação da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Nesse sentido, é importante analisar o PROCAMPO devido ao fato que de todos os programas colocados no PRONACAMPO, ele foi um dos poucos programas criados do zero. Outras políticas dentro do programa são adaptações do que já existia na pasta de programas e ações do MEC.

O terceiro ponto que justifica a pesquisa são as atas do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC⁴) e artigos científicos que estudam algumas ações do PRONACAMPO e as interpretam de forma negativa em relação aos seus objetivos e ações no âmbito da Educação no campo.

Taffarel (2012) relata a preocupação do FONEC com o PRONACAMPO no sentido da disputa pela concepção dos 4 eixos de ações. Esta preocupação demonstra o embate na lógica de construção de cada uma das ações contidas no programa sobre o possível enfraquecimento do Movimento pela Educação do Campo em nível nacional e uma possível mudança na concepção de Educação do Campo adotada pelos municípios, estados e governo federal:

Na sequência participei de reunião de almoço com o Fórum Nacional de Educação do Campo que avaliou o evento e o programa recém lançado reconhecendo de imediato que ***a disputa presente no evento, nas falas, será também expressa em cada um dos quatro eixos, pois existem interesses antagônicos em movimento no campo***. De um lado o Capital, de outro os trabalhadores rurais que reivindicam seus direitos que historicamente tem sido negado.

4 O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) foi constituído em 2009 atuando em parceria com a SECADI-MEC para monitoramento das ações em torno de políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo.

Configura-se assim uma necessidade de, com muita força, fortalecer a luta no campo no próximo período para que as metas traçadas realmente respondam aos interesses da classe trabalhadora e não somente os interesses da burguesia agrária, que disputa a hegemonia no campo brasileiro, desde os recursos públicos até a formação dos trabalhadores do campo (TAFFAREL, 2012, grifos do autor).

Outro documento do FONEC que apresenta essa preocupação com as ações do PRONACAMPO é o “Manifesto A Sociedade Brasileira” (FONEC, 2012). Esta carta apresenta algumas ressalvas com a implementação do PRONACAMPO explicitando um desvirtuamento dos princípios da Educação do Campo e um rompimento com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB 9.394/1996). A carta remete ao não reconhecimento das especificidades dos trabalhadores camponeses em propostas de educação à distância que não coadunam com os princípios da organização coletiva da Educação do Campo. Outro ponto de tensionamento é o não reconhecimento das ações do PRONATEC Campo que, segundo FONEC (2012), não valoriza experiências consolidadas de diversas instituições como Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), MOC, Escolas Famílias Agrícolas (EFA’S), Casas Familiares Rurais (CFR’S) e, por fim, o não reconhecimento de experiências realizadas no âmbito do PRONERA.

Para o FONEC (2013), o PRONATEC Campo em nada se diferencia do PRONATEC. Além desta constatação, o Fórum indica que os cursos do PRONATEC estão servindo a exploração do trabalho formal e a formação para um mercado de trabalho, sugerindo que o PRONACAMPO em vez de fortalecer a Educação do Campo está utilizando-se da concepção de Educação Rural, tendendo à concepções de desenvolvimento para o campo em uma lógica de exploração aliada aos interesses de mercado agrário exportador (Agronegócio).

Precisamos denunciar e discutir com os trabalhadores a ilusão de considerar que o vínculo da escola com o mercado de trabalho (precário), na lógica de relação, por exemplo, entre educação básica e cursos do PRONATEC, ou na linha de retorno à “educação profissional” precoce (e precária) represente um avanço para a educação dos trabalhadores na perspectiva da construção de alternativas à exploração do trabalho pelo capital. Ao contrário, programas como estes demonstram a visão que os governos atuais têm de campo e o reducionismo dos objetivos de educação e de formação para o trabalho [...] Programas e políticas que têm sido identificadas como “Educação do Campo”, como o PRONACAMPO

(Programa Nacional de Educação do Campo, lançado pelo governo federal em 2012), por exemplo, são fruto de lutas, mas têm assumido a concepção da “educação rural”, adequada às tendências do desenvolvimento capitalista neoliberal, agora também para o campo. Estão muito longe do que deveria ser a garantia pelo Estado de um sistema público e universal de educação para a população trabalhadora do campo (FONEC, 2015, p. 118).

A escolha da região sul para este estudo da política se dá pelo fato de que das 45 IFES que tiveram projetos aprovados pelo PRONACAMPO 2012, 11 (25%) são oriundos da região sul do Brasil e que em comparação com a edição de 2009 houve um salto no número de projetos aprovados pela região, saindo de 4 para 12 projetos, sendo desses 10 projetos novos, aprovados, como mostra a tabela 1:

TABELA 1 - LEVANTAMENTO DA DISTRIBUIÇÃO DE PROJETOS APROVADOS POR REGIÃO

REGIÃO	QUANTIDADE DE PROJETOS (%)			
	2009	2012	TOTAL	PROJETOS NOVOS
NORTE	5 (16%)	9 (20%)	14 (18%)	5 (15%)
NORDESTE	15 (48%)	10 (22%)	25 (33%)	7 (21%)
CENTRO-OESTE	1 (3%)	6 (13%)	7 (10%)	5 (15%)
SUDESTE	6 (19%)	8 (18%)	14 (18%)	6 (19%)
SUL	4 (14%)	12 (27%)	16 (21%)	10 (30%)
TOTAL	31	45	76	33

FONTE: SECADI-MEC

Nesse sentido, podemos observar pela tabela 1 que a região Sul possui aprovados pelo edital de 2012 um total de 9 projetos em Universidades Federais e 2 projetos em Institutos Federais. Sendo 3 Universidades no Estado do Paraná (UFPR, UFFS e UTFPR), 2 instituições (UFSC e IFSC) no Estado de Santa Catarina e 6 instituições (UFRGS, FURG, IFFARROUPILHA, UFFS e UNIPAMPA) no Estado do Rio Grande do Sul. Enquanto que pelo edital de 2009 foram aprovados 4 projetos, sendo 1 projeto na UFSC, 1 projeto na UTFPR, 1 projeto na Unioeste e 1 projeto na Unicentro. Nesse sentido, há a proposição de 10 novos projetos de educação do campo em 7 instituições, sendo 2 projetos pela UFFS, 2 pela UFRGS, 2 pelo IFSC, 1 pelo IFFARROUPILHA, 1 pela UFPR, 1 pela UNIPAMPA e 1 pela FURG.

QUADRO 1: RELAÇÃO DAS IFES QUE ACESSARAM O PROCAMPO NA REGIÃO SUL.

UF	SIGLA	FUNCIONAMENTO	EDITAIS PROCAMPO	TIPO DE INSTITUIÇÃO
PR	UFFS	SIM	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
SC	UFSC	SIM	2009 E 2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
PR	UFPR	SIM	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
RS	IFFAR	SIM	2012	INSTITUTO FEDERAL
RS	UFFS	SIM	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
RS	FURG	SIM	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
PR	UTFPR	SIM	2009 E 2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
RS	UNIPAMPA	SIM	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
SC	IFSC	NÃO	2012	INSTITUTO FEDERAL
SC	IFSC	NÃO	2012	INSTITUTO FEDERAL
RS	UFRGS	SIM	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
RS	UFRGS	SIM	2012	UNIVERSIDADE FEDERAL
PR	UNICENTRO	NÃO	2009	UNIVERSIDADE ESTADUAL
PR	UNIOESTE	NÃO	2009	UNIVERSIDADE ESTADUAL

FONTE: SECADI-MEC

A partir dessa delimitação do campo de pesquisa apresenta-se como a tese está estruturada.

Destarte, esta tese organiza-se em torno de três capítulos que iniciam sempre com uma apresentação metodológica para compreensão da construção do processo de pesquisa. Assim, o Capítulo um (a trajetória da educação do campo do movimento social a universidade) versa sobre a compreensão do processo de construção histórica da educação do campo nos diferentes espaços, os quais são: movimentos sociais, estado brasileiro e universidade. Na última parte deste capítulo apresenta-se a produção de conhecimento sobre educação do campo, mais especificamente sobre a licenciatura em educação e as políticas do PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO para se ter uma visão do impacto destas temáticas na produção acadêmica.

O segundo capítulo (a materialidade do PROCAMPO na região sul) apresenta o desenvolvimento da segunda etapa de pesquisa. Por meio da discussão teórica sobre avaliação de políticas compreendo as perspectivas do estudo de implementação da política educacional. Também se apresenta a técnica preterida para esta pesquisa que é a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) e suas

peculiaridades para a análise de dados. A partir deste desenho, o capítulo apresenta uma primeira aproximação com o objeto de pesquisa, as LEDOCs. Ao final busca-se construir as categorias de análise que balizam o capítulo subsequente.

O terceiro capítulo (olhares sobre o PROCAMPO na UNICENTRO, UFPR, UNIPAMPA e UFSC) busca desenvolver um olhar sobre a micro realidade do PROCAMPO. Desta forma, explica-se como esta amostra foi construída e discute-se quem são os entrevistados e como eles foram selecionados do universo maior destas experiências de educação do campo. A partir desta apresentação construiu-se a análise dos dados com base nas categorias geradas no capítulo anterior. Ao final do capítulo é feita uma síntese do processo com uma leitura original das licenciaturas em educação do campo na região sul.

As considerações finais apresentam uma visão geral do processo, apontando caminhos para desenvolvimento de outros estudos e elucidando questões sobre o questionamento desta pesquisa e a hipótese levantada.

1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MOVIMENTO SOCIAL À UNIVERSIDADE

Este capítulo tem como objetivo traçar a trajetória da Educação do Campo; desde a reivindicação dos Movimentos Sociais do Campo até a agenda política do Estado brasileiro culminando com a criação do PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO, chegando ao espaço da Universidade, apresentando neste último alguns dados da expansão da educação superior do campo no Brasil e dados gerais do PROCAMPO coletados no Censo da Educação Superior do INEP de 2009 a 2018.

Esta parte da tese tem um cunho histórico, teórico e uma abordagem qualitativa de dados censitários com o fim de apresentar a trajetória de construção pedagógica, reivindicatória e política da Educação do Campo e a centralidade dos Movimentos Sociais do Campo nessa edificação.

Lefebvre (2000) na sua obra “*A produção do espaço*” compreende que para estudar um fato social é necessário compreender a produção histórica do Espaço (social). Assim, se faz necessário a compreensão histórica e a noção de espaço que é o aporte teórico escolhido. A ideia aqui não é construir uma tese sobre o conceito de Espaço que tem sido largamente explorado pelas ciências, em especial pela Geografia.

Compreende-se que a noção conceitual de espaço é polissêmica, tendo diferentes significados dependendo da matriz teórica que o aborda (HARVEY, 2015). O conceito de Espaço é também amplamente discutido nas ciências sociais, tendo a compreensão de que o Espaço não é estático, mas construído socialmente. O “Espaço (social) é um produto (social)” (SCHIMID, 2012, p. 3).

Harvey (2015) e Lefebvre (2000) entendem que o Espaço é um produto social, construído historicamente e intencionalmente por uma classe com vistas à dominação e construção de uma lógica ideológica. Nesse sentido, é produzido e (re)produz uma lógica, visão de mundo, construindo o *habitus* no indivíduo. É moldado por e molda grupos sociais distintos.

Harvey (2015) a partir de Lefebvre concebe uma leitura teórica do Espaço. Na sua cosmovisão o Espaço é formado por três dimensões que interagem dialeticamente: o Absoluto, o Relativo e o Relacional.

- Absoluto: é o Espaço produzido na materialidade, construído e pensado.
- Relativo: é a representação que as pessoas e comunidades constroem deste Espaço.
- Relacional: é como as pessoas interagem e percebem o Espaço; compreendido nas facilidades e dificuldades de convivência no cotidiano.

A partir dessa noção de Espaço e evocando a compreensão triádica de Lefebvre; Harvey (2015) tece uma matriz espacial:

O resultado é uma matriz (de três linhas e três colunas) cujos pontos de intersecção remetem as diferentes modalidades de compreensão dos significados de espaço e do espaço-tempo (HARVEY, 2015, p. 138).

Henri Lefebvre tem uma visão do espaço tripartida e compreendida por três dimensões que interagem dialeticamente, sendo denominadas: Prática Espacial, Representação do Espaço e Espaço de Representação.

A prática espacial pode ser compreendida como a dimensão da prática social e material. Na teoria lefebvriana há uma relação com a dimensão do percebido (LEFEBVRE, 2000; MARTINS, 1996; SCHIMID, 2012; LOPES, 2010).

A representação do espaço é compreendida como a dimensão das construções das representações sobre as realidades. Para Lefebvre é nessa dimensão que as representações ideológicas se reforçam. Um exemplo do autor está na tecnocracia que “[...] o tecnocrata, homem de conhecimentos técnicos, deteria um poder” (LEFEBVRE, 1972, p. 20), porém, o que ocorre na verdade é que a tecnocracia não passa de um mito, segundo o referido autor, que reforça uma visão ideológica do mito da racionalidade técnica. A dimensão da representação do espaço está ligada ao concebido, ou seja, às imagens concebidas e construídas historicamente do Espaço.

Já o espaço de representação se faz presente numa dimensão individual do sujeito. Tal dimensão se relaciona com o vivido, onde a experiência e emoções moldam as relações e percepções do sujeito com o espaço.

Essa visão triádica do espaço emerge dos estudos da dialética de Lefebvre. Harvey (2015) compreende que o sistema lefebvriano remonta a Cassier que desenvolveu a percepção da realidade social pela relação ternária entre: orgânico, perceptivo e simbólico.

É a partir desta tradição do pensamento especializado que Lefebvre (quase certamente inspirado em Cassier) construiu sua própria divisão tripartite: o espaço material (o espaço da experiência e da percepção aberto ao toque físico e à sensação); a representação do espaço (o espaço como concebido e representado) e os espaços de representação (o espaço vivido das sensações, da imaginação, das emoções e significados incorporados no modo como vivemos o dia a dia) (HARVEY, 2015, p. 136).

Já Schmid (2012) entende que Henri Lefebvre retoma o estudo da dialética marxiana, introduzindo estudos na área linguística e tecendo a relação crítica de Hegel e Marx, a teoria da linguagem de Nietzsche e dentro da influência da fenomenologia francesa em Ponty, Bachelard e Sartre. Por outro lado, há a compreensão de que a produção teórica de H. Lefebvre perpassa pela Dialética, Linguagem, Espaço, Urbano, Rural, Tecocracia, Política e Estado; trazendo sempre os fundamentos marxianos para a análise. É um retorno a Marx como afirma Martins (1996): “[...] o retorno a Marx, o retorno da dialética. Mas um retorno crítico, isto é, retorno a um Marx datado, situado no tempo e na história” (p. 13).

De acordo com Martins (1996), Lefebvre compreende que Marx tem uma análise “inacabada sobre as classes sociais” (p. 14), composta pela tríade trabalho, terra e capital, defendendo que o pensamento de Marx não é binário, mas triádico.

Outro ponto que Lefebvre traz para discussão é a localização do espaço e tempo na história, compreendendo-os como produções sociais.

Martins (1996) compreende que a produção lefebvriana gira em torno de categorias pouco exploradas na teoria marxista como o espaço e a temporalidade na

história. Nesse sentido, a obra de Lefebvre avança nestas categorias para a compreensão da realidade social.

Martins (1996) a partir da produção de H. Lefebvre traduz a forma como ele interpreta a dupla complexidade da realidade social que é formada por duas dimensões: a horizontal e a vertical. A horizontal corresponde a descrição do visível e ao pesquisador cabe o olhar teoricamente embasado para reconstrução dessa realidade em um primeiro momento. Em um segundo momento, deve-se datar os fatos sociais historicizados. O terceiro momento é o “histórico-genético” (p. 21):

Nele, deve o pesquisador procurar o reencontro do presente, mas elucidado, compreendido, explicado. A volta à superfície fenomênica da realidade social elucidada o percebido, pelo concebido teoricamente e define as condições e possibilidades do vivido (MARTINS, 1996, p. 21).

Assim, nesta forma de compreensão do espaço deve-se olhar desde o passado até o presente para entender o fato social. Lefebvre (2000) nos mostra a importância da análise histórica do espaço para a compreensão de como a intencionalidade moldada no espaço transforma e molda os corpos dos sujeitos que utilizam o local. Outra questão é a complexidade e as inter-relações entre diferentes espaços numa mesma sociedade e em diferentes contextos históricos.

Para Lefebvre as forças produtivas, superestruturas e relações sociais não se produzem ao mesmo tempo, sempre haverá disparidade no ritmo histórico. Dessa forma, elucidou o conceito de *diacrônico* e *síncrono*. Enquanto o *síncrono* representa a simultaneidade dos Espaços em sua interação cotidiana; o *diacrônico* representa seu oposto.

Dentro dessa compreensão temporal, para Lopes (2010), Lefebvre desenvolve a compreensão de três espaços temporais: Absoluto, Abstrato e Diferencial. O Espaço Absoluto representa o antigo, o passado, que dá suporte ao Espaço da Representação:

O espaço absoluto não desaparece por isso; ele persiste como camada ou sedimento do espaço histórico, suporte de espaços de representação (LEFEBVRE, 2000, p. 79).

O Espaço Abstrato é o presente, dá também suporte ao Espaço da Representação. Segundo Lefebvre (2000) o Espaço Abstrato é complexo, pois “contém, portanto, ao mesmo tempo o intelecto analítico, o Estado e a razão de Estado burocrático, o saber ‘puro’, o discurso de poder” (LEFEBVRE, 2000, p. 418), também contém o mundo da mercadoria. A partir desse Espaço se “engendra um novo espaço que terá o nome de espaço diferencial” (p. 84) que representa o futuro, devir, o que está para ser construído.

O espaço para Lefebvre é produzido socialmente e temporalmente e os diferentes Espaços produzidos podem se sobrepor. “Os espaços sociais se compenetraram e/ou se superpõem” (LEFEBVRE, 2000, p. 143).

É nesta linha de estudo que Moreira (2007) remonta ao conceito de espaço explorado por H. Lefebvre e Milton Santos, mostrando como este conceito é potencial a geografia e ao estudo da realidade concreta. Para o autor o estudo do espaço é o estudo da contradição da produção da sociedade burguesa e da luta das classes sociais para criar sua existência no tecido social. Segundo o autor, o espaço é contraditório, político e “seu propósito é o controle em termos de coabitação” (p. 75). O que se define como coabitação é o conceito de sociedade que para Moreira (2007) pode ser comunitária e de classes.

As sociedades comunitárias são aquelas em que os sujeitos produzem o espaço a partir do consenso de uso coletivo. Nestas sociedades permanecem os ideais de coabitação e compartilhamento do espaço. Já na sociedade de classe a lógica é contrária com posse dos espaços e a divisão de classes sociais que organizam a dominação do espaço e seu controle (MOREIRA, 2007): “Nas sociedades de classes, ao contrário, é o sentido de classe que impregna a coabitação” (p. 87).

Para Moreira (2007) o espaço é produzido pelas sociedades de formas distintas. A sociedade de classe, dentro do sistema produtivo capitalista, consolida o espaço em contradição que é denominada na relação espaço versus contra espaço. O contra espaço é aquele que é produzido pelos silenciados e invisibilizados, esquecidos e a parte da lógica hegemônica do espaço social e historicamente estabelecido como dominante, como coloca:

O contra-espaço é o modo espacial por meio do qual excluídos e dominados põem em questão a ordem espacial instituída como forma de organização da sociedade, rejeitando ou copiando o modo

de vida que ela impõe aos que vivem embaixo e dentro dela. Pode ser contra-espço um movimento de confronto, de resistência, de mimetismo ou de simples questionamento da ordem espacial vigente (MOREIRA, 2007, p. 103).

Ou seja, o contra-espço nasce da contradição do espço pensado e produzido por um grupo, classe social. Este por sua vez tem como objetivo ser um movimento contrário as normas estabelecidas pelos detentores do poder disciplinar do espço. Assim, podemos compreender que em grande parte das vezes o contra-espço tende a se transformar em resistência ou toma o lugar como um novo espço de existência. Assim, “a dinâmica do contra-espço sempre acaba numa reestruturação dos espços” (MOREIRA, 2007, p. 106).

Entendendo que o contra-espço age como elemento de tensionamento, conflito, no processo de transformação histórica do espço configurando as intenções de outros grupos sociais, classes sociais.

Destarte, a partir desta compreensão do espço (social) como uma realidade complexa e histórica, e do contra-espço que existe como foco de resistência e luta de classes, tomarei o estudo do PROCAMPO como uma política que tem um âmago (Educação do Campo) construído no seio dos movimentos sociais camponeses que a partir da pressão social e organizada passam pelo Estado na formulação da Política Educacional e que adentram as Universidades por meio das experiências dos cursos do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCS). Ou seja, podemos olhar este movimento histórico da política como os processos de luta entre o espço estabelecido e o contra-espço construído pelo movimento social.

As próximas seções deste capítulo buscam mostrar a trajetória deste movimento; desde o surgimento da Educação do Campo na luta pelos direitos, no qual o direito a educação é chave para a aquisição de outros direitos. Também no sentido colocado por Arroyo (2003) no protagonismo dos povos das águas e das florestas na construção política da Educação do Campo com o apoio de intelectuais orgânicos que se organizaram em torno do que Munarim (2011a) denominou como Movimento por uma Educação do Campo que atuou na esfera política do PRONERA ao PRONACAMPO perpassando os governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Ao final busca-se constituir um exercício de análise da prática espacial a partir dos dados do PROCAMPO, uma vez que trazendo Lefebvre (2000) a prática espacial é compreendida como a expressão do espço e do

contra-espço, representação, em mapas, dados e outras formas que elucidem uma visão orientada e produzida de uma realidade concreta. Assim, a intenção é traçar o contra-espço produzido pelas experiências PROCAMPO na IES de todo o país e principalmente na região Sul do Brasil.

Na terceira seção (A universidade brasileira e os indicadores do PROCAMPO na região Sul) apresentamos a discussão teórica e trajetória histórica do PROCAMPO, com as LEDOCS, dentro da universidade. Esta discussão foi balizada por alguns dados organizados a partir do Censo da Educação Superior (INEP).

Os microdados baixados foram de 2009 a 2018. A escolha por este recorte temporal se deu porque englobam o período de vigência dos editais PROCAMPO (Piloto, 2009 e 2012)⁵.

Desta forma, cada pacote de arquivos do Censo da Educação Superior apresenta os seguintes conjuntos de dados utilizados em formato CVS⁶ utilizando software estatístico para leitura dos dados o SPSS da IBM:

QUADRO 2 – CONJUNTO DE ARQUIVOS UTILIZADOS DISPONÍVEIS NO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – INEP (MEC)

NOME DO ARQUIVO (.CVS)	CONTEÚDO
DM_ALUNO	Dados coletados nas IES acerca dos estudantes
DM_CURSO	Dados coletados nas IES acerca dos cursos de graduação oferecidos

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Com o conjunto de dados DM_ALUNO.cvs foi possível construir uma série histórica dos estudantes da educação do campo de 2009 a 2017. Os dados utilizados foram relativos à localidade dos estudantes, país de origem, cor/raça dos estudantes, situação acadêmica, tipos de auxílio, reserva de vagas, concluinte e ano de ingresso.

Vale ressaltar que os dados de 2018 não possibilitaram a criação de uma série histórica devido ao fato de que em 2019 o INEP baixou uma portaria (Processo nº 23036.001038/2019-14) tornando os dados contidos nos campos CO_ALUNO e

5 Como já apresentado no capítulo 2 desta tese, os editais PROCAMPO tiveram 3 edições. Uma primeira edição que foi um piloto do projeto focado em 4 experiências distribuídas na UFBA, UFS, UnB e UFMG. Na primeira edição em 2009 com 33 instituições habilitadas para oferta de turmas com 60 vagas. A segunda edição ocorrida em 2012 com 45 instituições federais de ensino superior (IFES) habilitadas para oferta de 360 vagas e contratação de 15 professores e 3 técnicos em assuntos educacionais.

6 Formato CVS é o nome para *Comma Separated Values* trata-se de um arquivo que contém dados de uma planilha em formato de texto separado por separadores de ponto e vírgula (;).

CO_DOCENTE confidenciais sob o campo ID_ALUNO e ID_DOCENTE tornando impossível a correlação com dados de anos anteriores, conforme normativa:

Por oportuno, informamos que as novas variáveis (ID_ALUNO e ID_DOCENTE) são do tipo caractere (CHAR) e possuem 32 posições, representando um número hexadecimal que possibilitará, a partir da sua ocorrência no conjunto de dados de cada edição da pesquisa, identificar quando determinadas condições pesquisadas estão referidas a um mesmo indivíduo em um mesmo ano (INEP, 2019, p. 1).

Usando o conjunto de dados DM_CURSO.csv foi possível criar a série histórica de cursos de educação do campo de 2009 a 2018 utilizando-se os seguintes dados: código da instituição de ensino superior, local de oferta, categoria administrativa, código e nome do curso, código da unidade da federação do curso, código de situação do curso, matrículas do curso, formados no curso, ingressantes no curso e novas vagas nos cursos⁷.

A partir dos dados foi possível construir séries históricas das mais variadas informações para traçar uma visão geral das Licenciaturas em Educação do Campo participantes do PROCAMPO na região sul do Brasil de 2009 a 2018. Estas informações foram organizadas em tabelas e gráficos e cartografadas em mapas que estão disponíveis nos apêndices desta tese. Todos os mapas produzidos foram criados a partir do software livre QGIS com os dados disponíveis no campo microdados do INEP.

A última seção deste capítulo tem como meta apresentar o impacto do PROCAMPO, PRONACAMPO, PRONERA e LEDOCS nas produções de estudos acadêmicos, tais como: artigos, livros, teses e dissertações a partir dos bancos de dados oficiais.

1.1 A educação do campo e sua construção no movimento social

A Educação do Campo é uma construção histórica das populações camponesas desenvolvida na luta pela terra e ao direito a educação. Há de se

⁷ Os três últimos dados são chamados de dados derivados, pois são derivados do conjunto de dados DM_ALUNO.csv do Censo da Educação Superior do ano.

entender que o recente movimento de Educação do Campo, vindo dos movimentos sociais camponeses têm raiz dentro dos movimentos de educação popular no Brasil. Tais movimentos emergem dentro de um processo contestador da sociedade brasileira e das relações de reprodução de uma lógica colonial (relação colônia-metrópole) (FAVERO, 1983).

Tendo sua expressão em Paulo Freire e suas práticas populares de alfabetização no interior de Pernambuco, a Educação Popular, a partir dos precedentes movimentos sociais tinha como seu maior objetivo a busca de emancipação contra a alienação e a dominação colonial (FAVERO, 1983; BRANDÃO, 2014).

Tais processos estão inscritos na luta pela terra no Brasil, expressão da questão agrária. Historicamente no país há uma intensa luta pela terra, ocasionada pelo nosso processo de colonização que foi diferenciado do resto da América Latina (CARVALHO, 2014) dentro da formação do Estado brasileiro.

Vale ressaltar que de acordo com Carvalho (2014) o que diferencia o Brasil do resto da América Latina no processo de colonização está intimamente ligado ao processo de construção colonial. Enquanto nos países de colonização espanhola, os colonizadores recrutavam as elites locais para exercer o domínio do império espanhol. Portugal importa uma elite da metrópole para exercer o domínio. Neste sentido, o que diferencia o Brasil do resto da América Latina é que a forma de colonização com uma elite importada de Portugal.

Teve início com a repartição de terras para uma elite que visava através de mão de obra escrava produzir produtos e explorar a fauna, flora e minas brasileiras com o intuito de enriquecer a sua metrópole (Portugal), desencadeando, historicamente, a formação do latifúndio brasileiro que na atual conjuntura se reorganizou como Agronegócio com seu modelo capitalista de produção de larga escala para o atendimento do mercado mundial. Tal percurso histórico de concentração de terras pelas elites gerou inúmeros flagelos para as populações do campo que sem opção tiveram de deixar o campo para tentar a vida nas cidades (êxodo rural). Porém, no decorrer da história da nossa questão agrária surgem os movimentos sociais camponeses como as Ligas Camponesas (anos 60) e que após os anos de ditadura militar se organizam em torno dos mais variados movimentos que

lutam por terra e território, dentre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), durante o processo de redemocratização.

Assim, a Educação do Campo nasce a partir do antagonismo entre o projeto educacional da Educação Rural e busca trazer a identidade camponesa e a apropriação dos conteúdos vitais para transformação da realidade, na relação teoria-prática (práxis), ao contrário do que acontecia com a Educação Rural⁸. Nesse sentido, há uma intrínseca relação entre Educação do Campo, movimentos sociais e a luta por direitos, como destaca Miguel Arroyo:

O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos [...]. Não é temerário, portanto, supor que essas mobilizações agiram como pedagogos no aprendizado dos direitos sociais; especificamente do direito à educação (ARROYO, 2003, p. 30-31).

Dentro dessa lógica a Educação do Campo é uma criação, fruto das contradições das relações de produção capitalista no meio rural brasileiro. Está intimamente ligada a uma concepção de formação emancipadora (FREIRE, 2005) que, posteriormente, foi aprofundada com o aporte teórico produzido no seio da Revolução Russa com seus intelectuais na compreensão de uma formação educacional omnilateral humana, pensada desde a perspectiva da pedagogia socialista (KRUPSKAYA, 2017), na relação do trabalho socialmente necessário com o processo educacional (PISTRAK, 2018), no politecnismo (SHULGIN, 2013), culminando na compreensão e construção da Escola Comuna e Politécnica (PISTRAK, 2015), base da proposta em construção pelo MST para a educação em assentamentos e acampamentos da reforma agrária, por meio dos complexos de estudo.

Caldart (2012) define a diferença entre a educação ser “no” e “do” campo. Linguisticamente, é uma pequena mudança, mas substancial no âmbito social. Quando se usa o “no” campo significa a delimitação do espaço onde se dão os

⁸ A Educação Rural pode ser compreendida como a formação que vem sendo historicamente oferecida ao camponês. Um modelo educacional baseado na educação bancária (FREIRE, 2005) da cidade que tem como objetivo dar conteúdos mínimos para que este camponês possa ser força de trabalho para o Agronegócio (CALDART, 2012).

processos educativos (território camponês) e o “do” se refere ao alinhamento da educação aos interesses da classe camponesa. É uma categoria educacional que abrange: trabalhadores rurais, boias-frias, meeiros, posseiros, quilombolas, indígenas, assentados, acampados, sem-terra, pescadores, caiçaras, caboclos, ribeirinhos, dentre outros sujeitos que habitam o campo brasileiro, caracterizado por sua diversidade populacional (KATUTA, 2016).

Caldart (2004) sistematiza dez pontos que nos ajudam a compreender a Educação do Campo: é um instrumento de luta e resistência dos camponeses; embate e luta por políticas públicas que garantam o acesso dos povos do campo aos seus direitos; combina as lutas do campo com a educação; trabalha o coletivo como ferramenta de luta a um modo de produção, defendendo novas formas de abordagem da coletividade; busca a unidade de uma classe na luta por melhores condições de vida, buscando reconhecer e trabalhar a riqueza social e a diversidade; não nasceu da teoria e sim da práxis dos povos do campo, porém, isso não quer dizer que ela não necessite de teoria para lutar contra práticas hegemônicas; busca a emancipação e a formação crítica do sujeito, sempre partindo de sua realidade específica para compreender a totalidade; a escola é ponto vital, pois é o canal de mediação na formação de uma classe trabalhadora unificada; é uma prática dos movimentos sociais camponeses que lutam contra a tutela política e ideológica do Estado, ou seja, almeja-se uma educação que seja pensada pelos camponeses para os camponeses, sem a influência de políticas neoliberais ou privatistas. Neste contexto, os educadores são peças fundamentais, dessa forma, defende-se o seu trabalho e sua formação inicial e continuada, aliados ao pensamento das classes camponesas.

Entende-se que a Educação do Campo se aproxima do debate da Agroecologia com o intuito de apresentar ao camponês uma alternativa produtiva para além da agricultura tradicional oriunda da Revolução Verde e das grandes multinacionais que vendem os químicos, maquinários e sementes para a produção de monocultura em larga escala. Assim, a Educação do Campo se constitui como política e cultura, dentro da diversidade e acima de tudo com identidade de classe. É uma educação feita pelos camponeses para os camponeses que busca colocar em prática as ideias do educador Paulo Freire, educadores populares da Revolução Russa para desenvolver o espírito crítico e a libertação do oprimido para que ele não se torne opressor

(FREIRE, 2005). Maria Antônia de Souza faz uma síntese da relação da Educação do Campo e o Estado:

A educação do campo é uma frente de luta e de enfrentamentos com o Estado, ao mesmo tempo em que se encontra ao lado do Estado e dentro das instâncias governamentais em inúmeros projetos e programas. Trata-se de uma esfera pública marcada pela contradição e pela luta contínua, em que a sociedade civil e a sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. É uma esfera pública tensa, em que o dissenso é a mola propulsora das tensões ideológicas, políticas e jurídicas, também necessárias para o avanço da democracia (SOUZA, 2012a, p. 753)⁹.

Nesse sentido, a Educação do Campo é um produto forjado na contradição, na luta e na disputa do Estado para efetivação do direito a educação dos camponeses. Há de se compreender que o Estado brasileiro tem uma forma de funcionamento complexa. Ele é forjado nas disputas de diferentes forças sociais que buscam a inserção de suas pautas. Martins (2009) compreende que no sistema federativo brasileiro (municipal, estadual e federal) há diversas disputas, sejam elas por recursos, por políticas públicas e por interesses de determinados grupos sociais hegemônicos. Desta forma, o Estado federativo brasileiro é forjado a partir de disputas dos entes federados e a administração em cada ente federado é autônoma. Este clima de descentralização e repartição cria dificuldades para o desenvolvimento de política, pois, políticas federais, muitas vezes encontram dificuldades no seu desenvolvimento. Outro ponto é que a disputa pelo Estado fica mais complexa, uma vez que ela tem de ser feita em cada unidade da federação e união.

Souza (2012a e 2012b) organiza o histórico de conquistas da Educação do Campo, desde 1990, em três frentes: i) “fortalecimento do caráter coletivo da prática coletiva” (p. 753); ii) “consolidação da dimensão pedagógica voltada para a formação humana” (p. 754); iii) “reconhecimento da existência dos povos do campo e sua diversidade” (p. 754).

Katuta e Melzer (2017) entendem que a partir de 1988 a conjuntura no processo de redemocratização permitiu que diferentes movimentos sociais da cidade e do campo,

⁹ Esta análise está contida original no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da turma de direito da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) defendido pela Prof^a Dr^a Maria Antônia de Souza (2012b).

dentre estes o MST, pautassem um debate sobre educação e conseqüentemente “[...] disputa pela lei de diretrizes e bases da educação nacional 9.394/96” (p. 73).

Dessa forma, esse processo, inicialmente, se organiza no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1997) e no ano seguinte, 1998, na I Conferência por uma Educação Básica do Campo (SOUZA, 2012a e 2012b).

Caldart (2004) ressalta que, inicialmente, a discussão era por Educação Básica do Campo; refletindo a luta pelo acesso à escola de Educação Básica nos diferentes contextos camponeses. E a partir do afinamento das discussões se teve a compreensão de que a luta é por todos os processos de formação e vida dos camponeses, desde a Educação Básica até a Universidade com a pós-graduação, passando a ser denominado estes âmbitos de Educação do Campo.

Primeiro o nome da nossa articulação era por uma educação básica do campo; a alteração que estamos fazendo para por uma educação do campo tem em vista afirmar de modo a não deixar dúvidas: a) que não queremos educação só na escola formal; temos direito ao conjunto dos processos formativos já construídos pela humanidade; b) que o direito à escola do campo, pelo qual lutamos, compreende desde a educação infantil até a Universidade (CALDART, 2004, p. 157).

É importante frisar que a organização coletiva foi vital para a luta na dimensão política (MUNARIM, 2011a). “Essa dimensão política tem como essência o espaço público em que se reúnem os diversos movimentos e se articulam as suas ações, lutas e proposições” (SOUZA, 2012a, p. 754).

A dimensão pedagógica para Munarim (2011a) se reforça nos debates realizados nos encontros organizados pelos povos do campo e movimentos sociais e a sistematização e registro da construção conceitual da Educação do Campo. A terceira frente diz respeito ao princípio da anti-homogeneidade, a diversidade.

Katuta (2016) entende que a razão ocidental tende, no processo colonizador, a negar a diversidade dos povos, suas bases teóricas e cosmologias.

Historicamente, a razão moderna, pelas suas próprias origens (colonial e eurocêntrica) operou pela negação da diversidade de modos de produção da existência, das cosmologias e dos

conhecimentos social e historicamente produzidos (ontologias e epistemologias) pelos mais variados povos (KATUTA, 2016, p. 53).

Desta forma, há de se pensar movimentos sociais e educação do campo na atualidade dos debates relacionados à questão da diversidade, pois, a partir de Gohn (2003) compreendemos que o movimento social pode ser definido como:

Nós os vemos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas (GOHN, 2003, p. 13).

Desta forma, movimentos sociais, a partir de Gohn (2003), podem ser compreendidos pelas seguintes características: i) defesa da cultura local e identidade pensando um padrão civilizatório orientado para o ser humano e não para o mercado; ii) caráter política e reivindicação por ética na política; iii) cobrem áreas de difícil penetração na sociedade civil, na quais outras instituições e o próprio Estado tem dificuldade em penetrar e iv) reelaboraram a compreensão sobre processo de autogestão e autonomia.

Assim, a Educação do Campo traz em seu bojo a diversidade de estar, ser e pensar o campo, dentro de uma contra hegemonia da visão monocultural do colonizador e contemporaneamente do Agronegócio, pois, como coloca Warren (2014) os movimentos sociais surgem em antagonismo a formas de opressão já estabelecidas, ou seja, nascem e se constroem como antagônicos a um paradigma dominante. De uma forma semelhante, a Educação do Campo surge na construção de uma contra hegemonia à Educação Rural e aos alinhamentos do campo ao mercado internacional ou Agronegócio.

Desta forma, Munarim (2011a) compreende que a partir da coletividade, da produção pedagógica e da afirmação da diversidade é que se origina o “Movimento por Educação do Campo” que a partir do campo e de seus conflitos começa a pressionar politicamente a inserção da Educação do Campo na agenda política.

Em linhas gerais podemos definir Educação do Campo como uma construção originária dos movimentos sociais camponeses, sendo expressão da luta pelo direito a educação, entendendo-o como a base para garantia dos demais direitos sociais, sendo o uso da terra o mais importante direito em um projeto de Reforma Agrária Popular. Esta concepção de educação tem como base uma visão mais alargada do

processo educacional, não remetendo somente à Educação Básica, mas a todos os ciclos formativos aos quais o sujeito do campo tem direito (Educação Infantil à Universidade). Possui alguns princípios, para além daqueles dez pontos elencados por Caldart (2004) que são: i) a formação por área de conhecimento como estratégia para uma visão integrada da formação escolar, no sentido de conexão das disciplinas; ii) o trabalho socialmente necessário como categoria fundante no sentido de criar processos auto gestionários e de organização coletiva; iii) a relação do conhecimento produzido pelas sociedades relacionado a cultura e a materialidade da vida das populações do campo, ou seja, o conhecimento na Educação do Campo não parte de algo abstrato, mas da própria materialidade da vida do educando tendo significado na atuação com a realidade; iv) a leitura crítica da realidade e conhecimento histórico dos processos de formação do Brasil e da luta pela terra (questão agrária); v) a organização coletiva e o trabalho de base como estratégias para transformação e organização das comunidades.

Assim, entende-se que a sua construção visa um projeto contra hegemônico de educação pautada na experiência acumulada dos movimentos de educação popular, especialmente na proposta freiriana, como um contra sistema, contra a Educação Bancária (FREIRE, 2005). É uma educação que busca emancipar o indivíduo para que este desenvolva uma leitura crítica do mundo e quebre o ciclo de opressão e, principalmente, resista no campo.

1.2 A educação do campo no Estado: do PRONERA ao PRONACAMPO

Não podemos falar da entrada da Educação do Campo na agenda política do Estado brasileiro sem abordar o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), pois este foi de certa forma a “semente” das propostas para Educação do Campo que se desenvolveram historicamente no bojo de políticas educacionais para a educação do campo nos territórios de luta pela reforma agrária, bem como a construção das Licenciaturas em Educação do Campo no PROCAMPO e os movimentos contraditórios da União na proposição dos programas educacionais do PRONACAMPO fruto da disputa pelo Estado brasileiro e pela consolidação de políticas públicas.

O PRONERA foi gestado em 1997 no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA (INCRA, 2018). De certa forma, foi uma resposta a “[...] ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação” (INCRA, 2018).

Vale ressaltar que as políticas para Educação do Campo passam por três contextos políticos diferenciados. Têm início no governo FHC que para Munarim (2011b) foi um governo que colocou na agenda do PNE uma antipolítica de Educação do Campo, culpabilizando as escolas multisseriadas pelo baixo índice educacional e reforçando a estratégia de transporte dos estudantes camponeses do campo para a cidade, destituindo o território da Educação do Campo. Fernandes e Molina (2015) colocam que um dos primeiros passos para o fechamento de escolas do campo é a retirada da escola do território, pois é nele que a educação do campo se faz uma vez que através de suas práticas conecta o sujeito com seu modo de vida no território, fortalecendo sua identidade de morador e produtor de saberes, cultura e alimentos.

O segundo momento nasce com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva onde há uma janela de oportunidade para operacionalizar o PRONERA. Na trilha dos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff houve a criação dos dispositivos legais para o reconhecimento da Educação do Campo como uma modalidade educacional (LDBEN 9.394/96) e uma meta no projeto educacional do país. Com a operacionalização do PRONERA proporcionando uma articulação movimento social e universidades nos territórios da reforma agrária, culminando no ponto atual deste processo no PROCAMPO e no movimento contraditório subsequente do PRONACAMPO que se encontram no terceiro momento, desmanteladas no governo de Michel Temer, pós-impeachment de Dilma Rousseff, e que não se encontra nos planos do governo de Jair Messias Bolsonaro que em um dos primeiros atos do governo federal mudou a organização do Ministério da Educação (MEC) desmontando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) que possuía dentre suas pastas a questão da coordenação das políticas educacionais para Educação do Campo sob a coordenação de Divina Lúcia de Bastos, reorganizando as ações da pasta dentro de uma secretaria denominada de Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). Extinguindo os Conselhos como a Coordenação Nacional de Educação do Campo (CONEC), gerando retrocessos as pautas dos movimentos por educação do campo.

Por sua vez, Molina (2015b) e Molina e Rocha (2014) compreendem que na luta por Educação do Campo desde o princípio há uma coincidência entre a formação do movimento nacional por uma educação do campo com a crise latifundiária e a transição e consolidação do Agronegócio. Nesse sentido, a compreensão é de que o movimento ocupou um vácuo nas políticas do campo, culminando na criação do PRONERA.

O PRONERA foi constituído em 16 de abril de 1998 por meio da Portaria nº 10.198. A partir de então foram desenvolvidos inúmeros projetos de educação nas áreas de Reforma Agrária; operacionalizando a relação do ensino superior brasileiro com o atendimento das demandas sociais das populações por acesso ao direito a educação (INCRA, 2018).

Porém, como apresenta Souza (2012a, 2012b) essa construção é eivada de resistências por partes de setores da sociedade civil que contestam a validade dos cursos e ações dentro do bojo do PRONERA.

[...] registra a ideologia que orienta o Ministério Público Federal de Goiás, que questiona a legalidade e adequação do curso de Direito para assentados, alegando que o lugar de atuação do profissional de Direito é a cidade, e a ideologia da Associação de Engenheiros Agrônomos do Estado de Sergipe, que refutou o curso de Agronomia para assentados, do PRONERA, e alegou que o adequado seria a oferta de cursos técnicos-profissional para eles (SOUZA, 2012b, p. 75).

Munarim (2011b) relata as investidas do Ministério Público, totalizando 18 processos contra o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Outra faceta no Estado refere-se ao “acordão nº 2.653/2008 do DOU [...], que, em julgamento do processo contra o INCRA” (MUNARIM, 2011b, p. 24) por um convênio firmado no âmbito do PRONERA para a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) em que houve a contestação do MP sobre a legalidade do convênio.

Mais recentemente em 2015 a Universidade Federal do Paraná (UFPR) recebeu o ofício 034-2015-GFF, solicitando informações sobre o curso de Direito do PRONERA; “com 60 vagas exclusivas para integrantes do MST” de autoria do Deputado Fernando Francischini (SD). A resposta veio em carta pública escrita pelo

Diretor do Setor de Ciências Jurídicas, Ricardo Marcelo da Fonseca, atual Reitor da UFPR.

Na carta aberta, Fonseca (2015) explica sobre a natureza do convênio, pois o curso era dirigido aos beneficiários da Reforma Agrária. Também rebate as alegações do então deputado de que a universidade havia criado um curso para o MST com doutrinação ideológica capitaneada pelo “atual governo petista” (FONSECA, 2015). Esclarece a parceria como parte do PRONERA e coloca na resposta a questão de que as Universidades tem autonomia garantida na Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (LDBEN 9.394/96).

6. Nessa mesma senda, e já que vossa excelência vai levar esse tema à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, peço a gentileza de checar se ainda se encontram em vigor os art. 207 da Constituição e o art. 53 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (que estabelecem a autonomia das Universidades nos planos didático-científico, administrativo e financeiro). Se estiverem vigentes – e espero que estejam, pois a autonomia é uma condição central para que as Universidades exerçam seus misteres com liberdade e independência (FONSECA, 2015, s.p.).

Nesse sentido, os casos apresentados por Souza (2012), Munarim (2011b) e a carta-resposta de Fonseca (2015) nos dão uma visão das disputas de forças no interior do Estado pela Educação do Campo. Souza (2012b) faz uma leitura de como o conflito pela terra no Brasil extrapola o campo e se instaura dentro do Estado.

Portanto, registram-se as ideologias e desigualdades enraizadas historicamente numa sociedade em que a propriedade da terra durante muito tempo, se confundiu com a propriedade do próprio Estado (SOUZA, 2012b, p. 751).

Assim, a compreensão histórica é que o processo de criação e luta pela Educação do Campo foi marcado por disputas de grupos sociais que formam o Estado brasileiro. Quando olhamos para o processo histórico entendemos como a história de construção do espaço nação brasileiro influenciou e moldou a realidade agrária brasileira e como esta questão está historicamente relacionada ao processo educacional e de formação das classes sociais.

Neste processo Carvalho (2012) compreende que a colonização do Brasil foi diferenciada do resto da América Latina no que toca a formação das elites e o acesso à educação. Nesse processo o Brasil se diferencia pelo fato de ter uma elite que vem de fora do continente, oriunda da metrópole (Portugal), e a Universidade nasce no país nas primeiras escolas de formação de profissionais liberais em Direito, Engenharia e Medicina como uma forma de preparar as novas gerações da elite sem necessitar mandá-las a Europa.

Por outro lado, Faoro (2015) discute que a gênese do Brasil é baseada no modelo português de organização política-jurídica de cunho patrimonialista. Dessa forma, a elite que se estabelece no país tem um projeto de controle baseado nas leis e na burocracia do Estado formando o que é compreendido como um estamento que de certa se autorregula, controlando as decisões jurídicas da nação e o acesso ao Direito nas escolas de formação de profissionais liberais.

Nesse sentido, na formação do Estado brasileiro há uma concentração de forças que disputam o Estado, porém, o poder de disputa é desigual uma vez que estas forças, grupos, foram formados em diferentes momentos na história brasileira. Lefebvre (2000) compreende que há disputa pelo espaço e para sua construção por forças sociais, Classes Sociais, porém como lembra estas forças são desiguais devido ao tempo de construção de cada. Moreira (2007) também coloca que na sociedade capitalista há a contradição provocada entre o espaço estabelecido hegemônico e o contra-espaço construído como instrumento de luta e resistência pelos silenciados. Assim, compreendemos que a construção do espaço brasileiro é marcada pela contradição do espaço estabelecido pelas elites e o contra-espaço construído a partir dos movimentos sociais e de grupos que buscam subverter a ordem e construir um novo espaço de nação. Os movimentos sociais que lutam por terra e por direito a educação do campo como forças proeminentes dos anos 80, tendo a formação de movimentos como o MST, com menor poder de disputa pelo Estado, dada a constituição desigual que ocorre no espaço tempo das forças sociais.

O PRONERA e PROCAMPO foram importantes políticas para Educação do Campo conquistadas na coalização de forças dos movimentos sociais com a entrada de um governo de base popular que dialogou com os diferentes setores da sociedade. Já o PRONACAMPO entra em um processo no qual há uma flagrante disputa de forças dentro do MEC. Dentro de um momento em que grupos empresariais retomam

o direcionamento de certas políticas educacionais. Neste aspecto o PRONACAMPO apesar de ser voltado a Educação do Campo traz em seu bojo concepções contraditórias com os princípios e ideais dos movimentos sociais e dos movimentos por educação do campo. Com políticas que muitas vezes são adaptações de políticas gerais que já vinham sendo implementadas pelo MEC e que não coadunam com os princípios políticos e de mobilização da educação do campo. Apesar de alguns avanços importantes, há também que se destacar alguns projetos no interior do PRONACAMPO que retrocedem com pautas históricas dos movimentos sociais pela luta por Educação do e no Campo.

Aqui podemos compreender que as instituições do Brasil são historicamente de classe e que há a luta de classes intensificada no processo de avanço de políticas sociais para abertura das Universidades e para acesso ao direito à educação das populações mais pobres e vulneráveis.

A partir da disputa dentro do Estado pela inserção da Educação do Campo na agenda política, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, criou-se um Grupo de Trabalho que, posteriormente, na gestão de Fernando Haddad no MEC viria a formar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e que, mais recentemente antes de sua descontinuação em janeiro de 2019, passou a se chamar SECADI¹⁰.

Dos debates desenvolvidos, no âmbito da SECADI, em 2002 aprovam-se as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002/MEC-SECAD) que estabeleceu a Educação do Campo reconhecida como modalidade escolar pelo Estado brasileiro. Na sequência, após intensos debates, em 2008, publica-se a Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008; estabelecendo as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento a Educação Básica do Campo, abrindo a possibilidade legal dos governos nas esferas Federal, Estadual e Municipal de legislar e criar leis e políticas públicas para o atendimento à Educação do Campo.

10 Para efeito de organização da tese vou me referir a toda construção histórica desde o GT e a passagem por SECAD e SECADI como SECADI por ser o nome mais recente antes da descontinuação no processo de reorganização do MEC no Governo BOLSONARO.

E o Decreto nº 7.352 de 2010 da Presidência da República que dispõe sobre a política nacional de educação do campo e o PRONERA.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo (PROCAMPO) é uma política anterior ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) organizado desde 2012, no Governo Dilma Rousseff. A base do PROCAMPO surge a partir de uma experiência de um curso ofertado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) pelo PRONERA de formação de educadores do campo (SANTOS, 2009).

Santos (2009) ressalta que neste processo de construção do PROCAMPO, a UFMG já tinha um desenho de licenciatura em Pedagogia da Terra para formação de educadores para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, por meio da área de conhecimento. Uma das discussões predominantes era quanto ao formato da licenciatura se continuaria sendo um curso de pedagogia ou se seria algo novo. A preocupação do grupo de trabalho era com relação a liberdade que tal curso teria para implementar um projeto de formação de professores alinhado com as preocupações dos movimentos sociais do campo.

A partir dessa experiência, organiza-se na coordenação de educação do campo dentro da SECADI, um Grupo de Trabalho para o desenho do PROCAMPO que iniciou implementando quatro experiências piloto a partir do acúmulo do curso desenvolvido na UFMG. As quatro Universidades contempladas com esses cursos-piloto foram a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a UFMG.

Em 2006 há a publicação da Minuta Original da Licenciatura (plena) em Educação do Campo (BRASIL, 2006). Nesta perspectiva o referido documento entende que o objetivo das LEDOCS não é somente formar professores para a docência em sala de aula, mas pessoas que além da docência sejam capazes de desenvolver a gestão das escolas do campo e com relação direta de organização comunitária. Ou seja, na perspectiva da minuta o educador do campo desenvolve em sua docência, a capacidade de gestão educacional e ainda deve atuar como articulador da comunidade. Assim, a escola do campo é pensada como *lócus* do desenvolvimento da comunidade.

O que se pretende é desenvolver, desde a especificidade das questões da Educação do Campo, um projeto de formação que articule as diferentes etapas (e modalidades) da Educação Básica, preparando educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno (BRASIL, 2006, p. 357).

Nesta licenciatura busca-se habilitar educadores para docência multidisciplinar, dentro da proposta de área de conhecimento: “Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias” (BRASIL, 2006, p. 357).

O documento também define alicerces básicos para as LEDOCS. Sendo a ação de correção histórica da desigualdade sofrida pelas populações camponesas no acesso à Educação Superior; a expansão das escolas do/no campo como constante na Resolução CNE/CEB 1/2002; busca de um novo princípio de campo para o Brasil; formação contextualizada com a realidade camponesa para que o futuro educador seja capaz de atender às populações que trabalham e vivem no campo.

- Ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação das escolas do campo e de seus profissionais. – Disposição de construir políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofereçam a educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, prioritariamente no que se refere à oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e à oferta do ensino médio, de modo a garantir a implementação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (...) – Busca a sintonia com a nova dinâmica social do campo brasileiro atendendo a demandas legítimas provenientes de comunidades, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais e também secretarias de educação de municípios e estados, consubstanciadas no debate atual sobre Educação do Campo, e particularmente expressas na “Declaração Final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo”, realizada em Luziânia, GO, de 2 a 6 de agosto de 2004 e reafirmadas nos 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC (com diferentes parcerias locais) ao longo de 2004 e 2005. A valorização e a formação específica de educadores é uma das principais demandas. (...) Formação contextualizada e consistente do educador como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo (BRASIL, 2006, p. 358).

Também define objetivos gerais que são: formar educadores para atuar com as populações camponesas; formação na docência multidisciplinar por área de conhecimento; contribuir com desenvolvimento de alternativas para expansão das escolas do e no campo; estimular nas IES a implementação de ações que articulem o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão). Nesse sentido, compreende-se que a política para instituição de LEDOCS visa fortalecer a educação no contexto do campo, buscando corrigir defasagens históricas como estruturas das escolas do campo, por meio da gestão eficiente e relacionada à materialidade da vida camponesa, resolver o déficit histórico de formação com essas populações e propiciar formação superior adequada em uma nova lógica formativa para professores já atuantes sem a formação mínima (BRASIL, 2006).

As populações prioritárias de atendimento às LEDOCS, de acordo com Brasil (2006), são: professores que atuam sem formação adequada nas escolas públicas do campo, profissionais da educação básica pública sem formação, professores que atuam em centros de alternância sem formação superior, professores e profissionais que atuam em programas que levam a educação para áreas da reforma agrária “[...] tais como: PRONERA, Saberes da Terra,” (BRASIL, 2006, p. 360) e a juventude e adultos que vivem no e do campo, sem formação superior, que venham desenvolvendo atividades educativas não formais em suas comunidades. Ou seja, o público prioritário para atendimento nas LEDOCS são profissionais da educação e pessoas ligadas a processos educacionais, sejam formais ou não formais que não tem a formação mínima, buscando elevar a formação e conseqüentemente a qualidade do processo educativo desenvolvido nas escolas do campo.

O documento versa também sobre o perfil profissional que compreende uma pessoa capaz de exercer a docência multidisciplinar na área de conhecimento, que faça a gestão de processos educativos na escola do campo e a gestão de processos educativos comunitários, com foco na organização de projetos e liderança para desenvolvimento da comunidade. Dessa forma, compreende-se que as LEDOCS foram pensadas para formar um profissional capaz de articular diferentes áreas dentro da escola do campo; um educador, gestor e articulador comunitário. Nas características de funcionamento, versa sobre realização de turmas em parcerias com o objetivo de fornecer formação e a gestão coletiva de processos pedagógicos; seleção específica para entrada nesta licenciatura e a organização curricular baseada

no regime da alternância como estratégia de manter o vínculo com a comunidade para que o estudante egresso permaneça na sua comunidade, participando do seu desenvolvimento. A forma de implementação que o documento versa é por meio de parcerias de organizações, movimentos sociais e sindicais alinhados com a proposta da Educação do Campo e secretarias municipais e estaduais de educação (BRASIL, 2006).

Após este primeiro momento, depois da publicação da minuta em 2006 e desenvolvimento das experiências piloto, um edital em 2008 e 2009 foi publicado prevendo a inscrição de projetos de licenciaturas em Educação do Campo, com previsão de abertura de uma única turma sem dar garantia de continuidade ou permanência, o que foi um dos pontos de críticas dos movimentos sociais, já que não se tratava de uma ação contínua (MOLINA e HAGE, 2015).

Esse foi um dos pontos que teve intenso questionamento dos movimentos. A demanda para formação de educadores do campo, além de ter que ser capaz de suprir o enorme passivo existente, deveria ser permanente para garantir o direito à educação aos sujeitos do campo, desde as suas especificidades (MOLINA e HAGE, 2015, p. 136).

Na primeira versão em 2007 foram ofertadas 243 vagas. Em 2008 foram ofertadas 1660 vagas e em 2009 foram oferecidas 1382 (BRASIL, 2017). Do edital 2009 o programa ampliou-se de 4 experiências piloto para 31 instituições de ensino superior (BRASIL, 2009). Tais experiências-piloto foram precursoras no estabelecimento das bases empíricas para construção do primeiro e segundo edital de chamamento da proposta de 2008/2009 e 2012 amparados pela Resolução CD/FNDE Nº 06 publicada na gestão de Fernando Haddad no MEC, para ações que visem o acesso e a permanência na Universidade de grupos de baixa renda e socialmente discriminados.

Tal resolução estabelece dentro da estrutura do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) dispositivos para o financiamento de ações relacionadas ao acesso e permanência na Universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados (BRASIL, 2009).

Em linhas gerais há pontos importantes a se destacar nessa resolução. O primeiro deles é o parágrafo 1º do Art. 1º que define a abrangência de ações que podem ser financiadas.

1º Os projetos educacionais a que se refere o *caput* desse artigo são aqueles, particularmente, voltados à oferta de cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores da educação do campo e professores afro-descendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2009, p. 1).

Outra questão que trata a resolução é da forma de concessão do apoio financeiro e qual secretaria do MEC fica responsável pela seleção e gestão de projetos; no caso aqui a SECADI:

2º A assistência financeira será concedida para os objetos de gastos conforme Manual Técnico de Orçamento do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, em estrita conformidade com a natureza jurídica da instituição e com o projeto técnico selecionado pela Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC (BRASIL, 2009, p. 1).

Há também que se destacar a forma de financiamento das ações, seleção de projetos e a celebração de convênios. No que toca o financeiro, a resolução prevê aporte financeiro, porém, há o parágrafo 3º que deixa claro que este não pode ser feito por concessão de bolsas: “3º A assistência financeira de que trata esta resolução não prevê a concessão de bolsas nem despesas de capital” (BRASIL, 2009, p. 2).

Também há a disposição das normas de estabelecimento dos recursos que no artigo 2º compreende que seja de acordo com “Manual de Assistência Financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação” (BRASIL, 2009, p. 2). Nos artigos 3º e 4º dispõe sobre a forma e a responsabilidade de seleção de propostas; as quais serão feitas em “edital a ser publicado pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2009, p. 2) e “responsabilizando, ainda, pelo acompanhamento técnico-pedagógico da execução e da avaliação de projetos” (p.2).

As instituições de Ensino Superior devem apresentar e assinar termos de cooperação e os recursos a serem concedidos fica condicionado à disponibilidade orçamentária do FNDE, conforme artigos 5º e 6º (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, há de se compreender as diferenças que os programas geridos pelo MEC via FNDE e suas Secretarias tem dos programas que foram/são geridos pelo extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O PRONERA enquanto política prevê a criação de cursos, bem como seu financiamento por meio de bolsas para permanência dos estudantes da reforma agrária.

Kuhn (2015) em sua tese de doutorado visou desenvolver um estudo comparado do PRONERA com PRONACAMPO evidenciando as diferentes construções das políticas. Para a autora, o PRONERA é mais do que uma mera política de educação, enquadrando-se em uma vertente de desenvolvimento dos assentamentos da reforma agrária, por se situar dentro do INCRA e do MDA. No caso do PRONACAMPO, para a autora deveria ser a extensão das ações levadas pelo PRONERA, evidencia-se na verdade contradição com o projeto construído no âmbito do PRONERA.

Porém, os dispositivos legais são diferentes, bem como os ministérios nos quais se encontram as políticas; dessa forma, o PROCAMPO tem um desenho próprio a partir da resolução que o ampara, definindo o desenho estrutural de acesso e financiamento de ações via dispositivos jurídicos e custeio permitidos pelo FNDE.

A partir da resolução CD/FNDE Nº 06, lançou-se o Edital de 2009 com o objetivo de fomentar novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e dar manutenção às experiências em funcionamento, bem às piloto com turmas de 60 vagas.

Da análise dos editais percebe-se que todos possuem as mesmas características, a diferença está na quantidade de vagas a serem ofertadas pelos projetos aprovados sendo 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para cursos já em funcionamento no período de 3 anos, totalizando 360 vagas e 180 vagas para o edital de 2012. O que também se percebe de diferença entre os editais é que na minuta há como requisito para investidura de propostas a articulação com movimentos sociais e comunidades, nos editais posteriores esse ponto foi atenuado dando margem a

criação de cursos que não tenham essa articulação construída desde sua criação. Outro ponto de mudança se percebe de mudança do edital de 2009 para 2012 é a instituições elegíveis para envio de propostas. Na minuta e no edital de 2009 instituições universitárias de todas as esferas administrativas e comunitárias poderiam enviar propostas, em 2012 houve o fechamento da possibilidade somente a instituições federais. Uma característica presente em todos os documentos é a recomendação para criação e manutenção de cursos de Ciências da Natureza sinalizada desde a primeira edição do PROCAMPO:

apresentar nos projetos do Eixo I currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias, e com duas áreas de habilitação. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza, a fim de reverter a escassez de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais (BRASIL, 2008, p. 2; BRASIL, 2009, p. 4; BRASIL, 2012, p. 2).

Em relação à formação por área de conhecimento há uma unanimidade na compreensão que esta estratégia de formação tem dois objetivos por todos relatado por inúmeros autores da área: 1) possibilitar a ampliação da oferta de educação básica nas escolas do campo com professores capazes de desenvolver um conjunto de disciplinas do escopo de sua área de conhecimento; 2) promover uma mudança na lógica do trabalho nas escolas do campo, buscando a desfragmentação disciplinar provocada pelo currículo (MOLINA, 2013 e 2015a; MOLINA e HAGE, 2015; CALDART, 2010).

Aqui temos a compreensão que o projeto das Licenciaturas em Educação do Campo vem com a perspectiva de inovação curricular. No sentido de introduzir uma maior integração disciplinar via área do conhecimento. Atualmente, grande parte das escolas do campo que atuam com um currículo disciplinar, com as exceções vindas das escolas do MST que estão desenvolvendo a proposta do complexo de estudo por grandes áreas, auto-organização e coletividade, gestão democrática, trabalho como princípio educativo e o inventário da realidade, dando base concreta material para os saberes trabalhados nas mais diversas disciplinas escolares. Uma experiência similar por área do conhecimento vem sendo desenvolvida no litoral do Paraná, através do

Projeto das Ilhas que prevê conteúdos atrelados para a realidade local das ilhas do litoral paranaense e a docência por área do conhecimento.

No edital de 2009 há também a “[...] prioridade de propostas que demonstrem capacidade progressiva de financiamento e manutenção do curso” (p. 4). Com relação ao financiamento foi previsto o valor de 4000 reais por aluno/ano em turmas de até 60 estudantes em um valor máximo de 240.000 por ano e projeto. Nesse edital foram contempladas 33 instituições ofertando 3358 vagas com 1618 alunos matriculados com 56 turmas abertas (BRASIL, 2010).

Santos (2009) ainda revela que um dos problemas da experiência piloto desenvolvida na UnB foi quanto aos recursos que, segundo afirma a coordenadora do curso à época, a previsão orçamentária de cada etapa do curso era uma incógnita, uma vez que não se sabia se haveria recursos financeiros para a continuidade do curso, gerando instabilidade e limites para o desenvolvimento da experiência pedagógica.

No edital 2012 mantiveram-se as características em grande parte do edital 2009; houve mudanças na questão a quantidade de vagas que passou para 360 para cursos novos e 180 para cursos já em desenvolvimento. Além da possibilidade de contratação de 15 professores e 3 técnicos por projeto. Em relação ao financiamento permanece a cifra de R\$ 4.000 reais ano/aluno.

Outra mudança é que o edital 2012 foi voltado somente para instituições federais de ensino superior, inclusive os institutos federais, porém, com condições definidas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC) no MEC:

10.2 – Cada instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia que tiver PPP selecionado poderá ter autorização para contratar novos docentes, condicionados à avaliação da SETEC e ao cumprimento do termo de Acompanhamento de Metas Institucionais (BRASIL, 2012, p. 5).

Neste quesito a compreensão é a de que o edital 2012 tem um retrocesso ao anterior pelo fato de barrar financiamento para manutenção e criação de propostas em instituições de ensino superior de outras esferas administrativas tais como as

Universidades Estaduais e alguns casos de Universidades Municipais. No caso do estado do Paraná representou a cessão de financiamento para o curso da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) e para os cursos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

No ano de 2010, os movimentos sociais conquistam no âmbito do Estado brasileiro a assinatura do Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010 que estabeleceu a Política Nacional de Educação do Campo e versou sobre o PRONERA. Em linhas gerais há a compreensão pelo Estado do que é Educação do Campo e quais são as escolas compreendidas como Escolas do Campo:

1 – populações do campo: agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definido pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

O decreto versa sobre os princípios da Educação do Campo dentro do Estado; no art. 3º as metas, os problemas sociais que se tornaram prioridade no desenvolvimento de políticas. Todos os artigos, do 4º ao 11º, dispõem sobre as bases do que em 2012 veio a ser conhecido como PRONACAMPO pela conversão de medida provisória em projeto de Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012, que dispõe do mecanismo jurídico para o repasse de verbas para implementação das ações nos mais variados eixos de ação:

A Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, conversão da MP nº 562/2012, encaminhada ao Congresso em razão do lançamento do PRONACAMPO, possibilita: a disponibilização e transferência direta dos recursos financeiros da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; a inclusão dos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; o cômputo das matrículas no FUNDEB das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público que atuam com a proposta pedagógica de formação por alternância, na Educação do Campo e a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos

Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2013, p. 4).

Para a construção do PRONACAMPO a SECADI demandou a formação de um Grupo de Trabalho para debater e construir as propostas de ações e as políticas que integrariam cada espectro de ação. Há a compreensão de que este programa é um “guarda-chuva” no sentido de juntar adaptações de políticas educacionais em vigor no MEC para a Educação do Campo e escolas situadas no campo. Esse grupo foi formado pelas seguintes entidades que procuraram atender as demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais:

O PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. As propostas específicas para a implementação da política da educação quilombola foram discutidas com a Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, sendo submetido à consulta junto a Comissão Nacional Quilombola – CONAQ (BRASIL, 2013, p. 2).

Com base nas discussões, o PRONACAMPO estruturou-se em torno de 4 eixos (gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica e infraestrutura física e tecnológica) com ações distintas, visando a participação e colaboração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do FNDE, Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Secretaria de Educação Básica (SEB) (BRASIL, 2013). Na matriz da política do PRONACAMPO o PROCAMPO encontra-se no segundo eixo de ação que diz respeito à formação inicial e continuada de professores.

Moraes (2014), que em dissertação de mestrado, analisou os editais do PRONACAMPO e entrevistou lideranças dos movimentos sociais que compuseram o GT que desenvolveu a primeira versão escrita da política conclui que o

PRONACAMPO não reflete a pauta dos movimentos sociais, mas a disputa que ocorre entre diferentes forças e muitas vezes reproduz a noção de Educação Rural, veiculada pelas forças produtivas do capital e do agronegócio.

No PRONACAMPO, como relata Molina (2015b) e Molina e Rocha (2014), o processo de disputa foi bem mais acirrado do que no PRONERA com o campo do Agronegócio articulado dentro do governo. Nesse sentido o movimento nacional por uma educação do campo e os movimentos sociais tiveram um papel mais representativo e com um espaço menor para decisão e definição do desenho das políticas a integrar o PRONACAMPO.

Neste contexto, é flagrante a hegemonia do agronegócio no Estado, disputando intensamente os fundos públicos. Reflexo desta disputa e da correlação de forças é a incorporação, como parte do PRONACAMPO, da concepção de formação profissional do modelo hegemônico da agricultura industrial, representado pelo Pronatec Campo (MOLINA e ROCHA, 2014, p. 239).

Tais disputas influenciaram profundamente o desenho da política do PRONACAMPO que pode ser entendida com um conjunto de políticas híbridas, pois possui em seus eixos políticas reaproveitadas de ações do governo federal que já estavam em andamento e que não refletiam os ideais da Educação do Campo, muitas vezes entrando em conflito diretamente com as diretrizes operacionais para a educação básica do campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1 DE 3 DE ABRIL DE 2002) e as pautas históricas dos movimentos sociais. Por outro lado, também com políticas que trazem importantes avanços na luta por uma educação do e no campo como defende Caldart (2010).

Ferolla (2013) que estudou os processos colaborativos dentro do PRONACAMPO afirma que ele é um exemplo de política construída dentro do processo de colaboração entre atores públicos (Federal, Estadual e Municipal), mas de certa forma ele se afasta dos movimentos sociais e retira a centralidade no pensamento da política pelos sujeitos que a recebem, no que toca ao atendimento as demandas dos povos camponeses.

Entendo que do ponto de vista dos processos de colaboração, abordado por Ferolla (2013), sem dúvida, o PRONACAMPO é uma grande conquista no movimento

por educação do campo, porém não é totalmente positiva, pois é possível encontrar uma série de inconsistências de propostas de ação com as pautas dos movimentos sociais camponeses que reforçam estratégias políticas de cunho produtivista capitalista, pautada na compreensão de campo pelo agronegócio. Nesse sentido, o PRONACAMPO, diferente do PRONERA e PROCAMPO, é um movimento construído pelo Estado e que se torna contraditório. Uma vez que apresenta uma série de inconsistência em suas ações e que são contrários a princípios colocados pelo movimento por educação do campo quando se pautou políticas para os povos do campo.

O que temos de entender deste processo histórico é que o PRONERA foi uma política originalmente demandada pelos Movimentos Sociais. A partir desta cria-se a articulação do Movimento Por uma Educação do Campo que em uma série de debates na esfera política consegue estabelecer resoluções e que amparam a Educação do Campo como modalidade educacional reconhecida pelo MEC. O PROCAMPO é um processo posterior a estas lutas e é o resultado de um estudo organizado pelo Grupo de Trabalho chamado pela SECADI com associações, movimentos sociais e universidades sobre as experiências de formação de professores no PRONERA. A partir disso cria-se uma minuta e os editais de 2009 e 2012 que, paulatinamente, vão se afastando dos dispostos na minuta original, a partir de um movimento contraditório. O PRONACAMPO é uma ação construída dentro do MEC, pelo Estado, em articulação outros atores políticos inseridos e não os movimentos sociais, universidade e entidades camponesas.

Nesse sentido, o movimento contraditório instaura-se pelo desenho de grande parte das políticas contidas nos eixos que muitas vezes tem princípios contraditórios aos princípios da educação do campo e nesse sentido, serve a outros ideais que não os dos sujeitos. Assim, há uma perda nesse processo que se passa de uma conjuntura de construção de política na articulação com os movimentos sociais e estes passam a simples beneficiários que recebem uma política, pacote, construído pelo Estado e com uma intencionalidade educacional diversa a dos movimentos sociais e da educação do campo.

Deve-se ressaltar que apesar do avanço e do reconhecimento do presidente da república a época Luiz Inácio Lula da Silva , para com a Educação do Campo e a instituição do PRONACAMPO que só foi possível graças ao acúmulo de construção e

luta dos movimentos sociais organizados junto a pesquisadores sensíveis a causa no movimento por uma educação; o decreto presidencial é ainda um dispositivo legal jurídico frágil, uma vez que pode ser revogado a qualquer momento por outra administração federal que não tenha interesse na Educação do Campo.

Nesse sentido, podemos ter uma compreensão sobre o Estado brasileiro, de acordo com Lefebvre (2000) enquanto espaço (social) formado pela disposição histórica produzido por forças que em diferentes momentos, disputam na sua estrutura, lógica e foco de ação (políticas). Porém, como lembra H. Lefebvre essa disputa não é proporcional ou igualitária (todas as forças sociais têm as mesmas condições), mas, é em si desigual, desproporcional, uma vez que os grupos e coalizões que agem no Estado foram criados e organizados em tempos históricos completamente diferentes (*diacrônico*).

A formação do Estado no Brasil é complexa e determinada pela sua trajetória histórica e gênese enquanto colônia do império Português. Ao mesmo tempo foi formado a partir das dinâmicas de globalização que desde os anos 60 implementaram uma agenda política e econômica de caráter pós-colonial (QUIJANO, 2000).

Assim, a partir das análises de Faoro (2015) e Carvalho (2014) compreende-se que o Estado no Brasil, enquanto espaço histórico é moldado/formado pela lógica do Estado português, o seu colonizador. Um Estado que tem uma lógica jurídica, religiosa e patrimonialista que incutiu na estrutura política do país, pela psicologia colonial (CASANOVA, 2006), tais princípios em todas as esferas da convivência social, dentre elas a ação do executivo, legislativo e judiciário.

Nessa lógica é um Estado patrimonialista que tem a mistura do público com o privado (FAORO, 2015) e formado por elites de natureza jurídica, agrária, econômica, religiosa e militar, todas dentro da estrutura política, através dos partidos políticos e das instâncias dos tribunais, disputando seus interesses para manutenção de seu *status quo* e privilégios, o clube como denominado por Carvalho (2014). É uma arena de disputa desigual com forças sociais que por terem formações históricas em diferentes momentos têm seus poderes determinados pela história da produção do Estado no Brasil e são mediados pelo poder econômico, pelo Mercado e por interesses privados.

Além disso, há de ressaltar que a estrutura organizativa, federativa, do Estado brasileiro é complexa, pois, como dito anteriormente, reside nos entes federados (municipal, estadual e federal). Martins (2009) compreende que a autonomia dos entes federados, gera conflitos entre essas esferas, seja na disputa por recursos, interesse privados ou coletivos e na disputa por políticas, dentro de um contexto de aceitação ou rejeição

Na lógica de mediação do poder econômico há a contraposição, no seio da sociedade civil, dos movimentos sociais que através da organização popular e trabalho de base, lutam pela terra, moradia, direitos humanos, contra a instalação de barragens, em geral por direitos sociais básicos e uma sociedade desenvolvida. Em linhas gerais lutam pelo ideal de Democracia Popular Participativa.

Tais movimentos como o MST, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MOPEAR), Quilombola, Indígena, Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), dentre outros, lutam pela garantia de que as políticas públicas surjam do clamor popular democrático e não de interesses oriundos de organizações, do poder econômico e de grupos historicamente definidos.

Bobbio (2015) entende que o Estado é a correlação de forças, na qual há um poder invisível que está pelo Estado e contra o Estado, ao mesmo tempo. No Estado o segredo é o poder, tanto que nas sombras e na escuridão nasce um *criptogoverno* que tem o poder de decidir coisas sobre o Estado. O *criptogoverno* corrompe e legisla em favor de interesses particulares de grupos em diferentes setores da sociedade. A democracia é o remédio contra o ele, pois, é como a luz que desvela os mecanismos e enfraquece a escuridão (BOBBIO, 2015).

Desta forma, a luta dos movimentos sociais, sejam estes do campo ou das cidades, é por democracia popular, para que o povo possa decidir e interagir nas diferentes esferas federativas, neste complexo sistema político, para então transformar a sua realidade social.

Nesse sentido, a Educação do Campo forjada no antagonismo entre a elite agrária brasileira que, contemporaneamente, denomina-se de Agronegócio, luta por uma educação pública de qualidade, entendida como bem-social e não como

mercadoria. Porém, a disputa popular forjada através de movimentos sociais e a força desses grupos (elites) historicamente constituídos são desiguais.

Marx (2011) na sua obra “O 18 de Brumário de Luis Bonaparte” propõe um estudo da política pela ótica das classes sociais. Na sua compreensão o que reúne interesses particulares numa classe é a “visão de mundo” (PERISSINOTTO, 2007). Dessa forma, quando analisamos movimentos sociais, partidos políticos e o próprio Estado não podemos entender que uma classe social é homogênea na forma de agir e pensar, pelo contrário a análise marxiana nos leva a compreender que as classes sociais, grupos sociais, em qualquer sociedade são complexos e dotados por diferentes indivíduos que tem objetivos em comum. Neste sentido, dentro da compreensão dos movimentos políticos, sociais e partidários, há de se entender que esses são feitos por pessoas que apesar de compartilharem de uma mesma visão de mundo, podem ter interesses e objetivos os mais variados possíveis.

Um exemplo da disputa desigual é a trajetória da Educação do Campo e de suas principais políticas: PRONERA e PRONACAMPO. Políticas que são fruto de décadas de lutas e coalizões de movimentos sociais vêm sendo, nos últimos anos, desmanteladas pelo contingenciamento de verbas. O financiamento é o motor da política educacional, pois sem o mesmo de forma adequada pode fazer a política ser debilitada e até deixar de existir. Nas falas dos parlamentares e emendas propostas no congresso (Câmara de Deputados e Senado) observamos indícios desse desmantelamento.

Em 2016, com a Emenda Constitucional nº 95 que criou o teto de gastos para a área da educação e saúde fez com que o PRONERA e PRONACAMPO sofressem com a retirada de recursos passando de “30 milhões. A proposta do governo em 2017 foi de R\$ 11 milhões e, em 2018, de apenas R\$ 3 milhões” (BRASIL, 2018b, p. 2). E com a MPV 839 de 2018 que destinou um valor de 9.580.000.000,00 (nove bilhões e quinhentos e oitenta milhões) de reais para os Ministérios de Minas e Energia e da Defesa por conta da greve de caminhoneiros, na questão do subsídio a “Subvenção Econômica à Comercialização de Óleo Diesel no Território Nacional” (BRASIL, 2018a). Mostrando o descaso com a luta dos movimentos sociais e as pautas educacionais dos povos camponeses nas áreas de reforma agrária.

A bancada do Partido dos Trabalhadores (PT) colocou pedido de emenda a MPV 839 de 2018 exigindo o cancelamento da transferência de recursos dos programas de Educação do Campo, denunciando o desmonte às ações da área desde 2016. A MP retirou valores de inúmeras pastas e projetos sociais do governo federal para financiar o subsídio do óleo diesel para dar fim à greve dos caminhoneiros. O PRONERA teve 1,8 milhão sacados do total de 3 milhões, ou seja, o orçamento de 3 milhões foi para 1,2 milhão.

O desmonte geral impacta, também de forma intensa, a educação do campo, especialmente o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), os cursos de licenciaturas em educação no campo, a alimentação e o apoio, assistência e manutenção de estudantes. Em 2016, ano de confirmação do Golpe, o orçamento era de quase R\$ 30 milhões. A proposta do governo em 2017 foi de R\$ 11 milhões e, em 2018, de apenas R\$ 3 milhões, confirmando o desprezo do atual governo com as políticas no/do campo (BRASIL, 2018b, p. 27).

Outro ponto destacado nas referidas propostas de emenda é o descaso da gestão de Michel Temer com a Educação do/no Campo. De acordo com as referidas propostas de emenda o governo federal havia empenhado menos de 1,4 milhão.

A medida é mais um ataque nas ações voltadas ao acesso à cultura e educação formal e não formal ao público da reforma agrária, povos e comunidades tradicionais, quilombolas e agricultores familiares beneficiários da regularização fundiária e do crédito fundiário. Até aqui o governo empenhou menos de R\$ 1,4 milhão dos valores atuais e, portanto, o corte prejudica enormemente a sustentação e continuidade das políticas de promoção da educação no/do campo (BRASIL, 2018b, p. 27).

Nesse sentido, há uma disparidade de forças dentro do Estado, uma vez que os Movimentos Sociais do Campo levaram um grande tempo para construir políticas de Educação do/no Campo que foram desmanteladas dentro de um espaço de tempo de 4 anos, desde 2016, com os cortes orçamentários de projetos como PRONERA e PROCAMPO. A época, o PROCAMPO e as LEDOCS ficaram sem receber a última das quatro parcelas que tinham direito pelo projeto para manutenção dos cursos, o que gerou instabilidade em várias licenciaturas que tiveram de se reorganizar para conseguir dar continuidade às suas atividades.

1.3 A universidade brasileira e os indicadores do PROCAMPO na região Sul

Esta seção tem como meta trazer o histórico da Educação Superior no país com base na historiografia das universidades, situando as políticas de expansão e os programas de acesso como um dos primeiros pontos de inflexão histórica no movimento de mudança dos moldes da universidade no Brasil. Nessa história situa-se mais recentemente o PRONERA e o PROCAMPO que podem ser consideradas políticas de acesso das populações camponesas ao ensino superior.

A história da universidade no Brasil inicia-se no período colonial quando havia a formação da elite brasileira na Universidade de Coimbra, basicamente, no curso de direito e estudos eclesiásticos. Nessa época, o retrato do ensino superior colonial era constituído por uma minoria: “[...] a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos” (CARVALHO, 2014, p. 65). Junto a Universidade de Coimbra, que teve notável influência na formação da elite brasileira, havia a Real Academia de Marinha e os Colégios Nobres que se ocupavam do ensino de Ciências Exatas e Naturais.

Carvalho (2014) ao olhar para a América Latina, que teve colonização predominantemente espanhola, mostra que a forma de colonização nas outras nações foi substancialmente diferenciada do Brasil, de colonização portuguesa. O autor explica que Portugal tinha uma política com suas colônias de “[...] nunca permitir a instalação de estabelecimentos de ensino superior” (CARVALHO, 2014, p. 69). Tal estratégia estava relacionada com a preocupação do governo português de que as colônias adquirissem autonomia intelectual e desenvolvessem processos revolucionários e quadros intelectuais que catalisassem processos de revolução.

Anísio Teixeira (1988) no levantamento da Educação Superior brasileira lembra que no período colonial não houve instituições universitárias situadas no território, o que se tinha de mais próximo a isso eram os colégios jesuítas que serviam como cursos preparatórios para as elites se formarem em Portugal, na Universidade de Coimbra, para então retornar ao Brasil.

Os colégios jesuítas na Bahia, mediante solicitações repetidas, a graduar bacharéis. Seus alunos graduados eram recebidos na Universidade de Coimbra para o último ano do Colégio de Artes, reconhecidos os três primeiros feitos na Bahia. O que desejamos

sublinhar é que, a despeito de não ter universidade, o Brasil considerava os colégios dos jesuítas como vestibulos da universidade (TEIXEIRA, 1988, p. 88).

O referido autor (1988) lembra que as primeiras instituições de ensino superior no Brasil surgiram com a vinda da família real, no período imperial, com uma faculdade de medicina e, depois, de Direito. Neste período foram apresentadas diversas propostas de criação dessas instituições, sendo todas rejeitadas pela administração central.

Não houve no Brasil universidade no período colonial. Com a transmigração da família real, são criadas as duas primeiras escolas de Medicina, vinte anos depois as faculdades de Direito, depois uma Faculdade de Minas e Mineralogia; a de Engenharia veio com a academia militar. Durante todo o período monárquico nada menos de 42 projetos de universidade são apresentados, desde o de José Bonifácio até o último, que é o de Rui Barbosa, em mil oitocentos e oitenta e tantos, e sempre o Governo e o Parlamento os recusam (TEIXEIRA, 1988, p. 90).

Cunha (2007) e Fávero (1976 e 1980) compreendem, assim como Teixeira (1988) e Carvalho (2014), que a política colonial era contra a instalação de universidades no Brasil e que a própria Companhia de Jesus via como problema o sistema de vestibulinho do colégio jesuíta da Bahia, como lembra Fávero (1976):

[...] é importante lembrar que, dentro da própria companhia de Jesus, havia posições pró e contra a concessão de títulos acadêmicos outorgados no Colégio da Bahia. Assim é que, em 1853, o jesuíta Pe. Miguel Garcia receando que os cursos oferecidos neste Colégio alcançassem nível universitário enviou a Roma um relatório advertindo (FÁVERO, 1976, p. 17).

As primeiras escolas superiores foram instaladas em 1808 com a vinda da família real, por Dom João VI, a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, tendo como objetivo formar oficiais militares para reforçar a defesa militar na Colônia (FÁVERO, 1976).

A formação de médicos, engenheiros e matemáticos tinha a relação direta com as necessidades do exército de marinha, por conta da guerra com a França. Com a

independência do Brasil em 1822 mais dois cursos de direito foram criados. Este quadro permaneceu inalterado até 1874 quando foi constituída a Escola Politécnica no Rio de Janeiro e a Escola de Minas de Ouro Preto (CUNHA, 2007).

Em 1920 a Universidade do Rio de Janeiro é criada pelo decreto 14.343 pela junção entre a Escola Politécnica e as Faculdades de Medicina e Direito. A Universidade de São Paulo é criada 1934 pelo decreto 6.283, vindo a se constituir da junção da Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Faculdade de Medicina, Escola Superior “Luiz de Queiroz” e o Instituto de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FÁVERO, 1976 e 1980).

Para Florestan Fernandes a universidade brasileira não é de fato uma universidade como nos países europeus desenvolvidos. Para o autor, a universidade no Brasil é uma pseudo universidade, que é nada mais do que a mesma estrutura das Escolas Superiores de formação dos profissionais liberais criadas no império reunidas sob o nome de universidade, a qual foi nomeada por ele de Universidade Conglomerada (FERNANDES, 1975).

Outro ponto de crítica que Fernandes (1975) dirige à Universidade Conglomerada está na sua lógica de organização. Para o autor, o Alfa da universidade é o “professor catedrático” (p. 81) e o Ômega está na gênese que vem da “escola superior profissional” (p. 82), que gera um ciclo vicioso e uma reprodução de uma lógica de formação de meros profissionais liberais e não de pessoas capazes de pensar criticamente a sociedade brasileira, ou seja, o problema da universidade no Brasil é mais de fundo cultural do que de financiamento.

Em 1935 é criada a Universidade do Distrito Federal (UDF). Para Anísio Teixeira esta instituição tem um diferencial. Ela não é pensada como a mera reunião de escolas de formação, mas tem uma estrutura orgânica onde não há cisões entre os institutos, mas todos estão integrados sob uma estrutura. Foi constituída pela fusão da Faculdade de Filosofia, Faculdade de Economia e Direito, Faculdade de Educação e o Instituto de Artes. Em 1938 este projeto é descontinuado e a UDF é dissolvida (FÁVERO, 1975).

A Universidade de Brasília (UnB) criada em 1961 alimentou as esperanças dos pesquisadores do país que clamavam por uma verdadeira universidade. Criada pela lei 3.998 a UnB foi pensada para quebrar os paradigmas de universidade.

Inicialmente, sua estrutura foi pensada tripartida e integrada com o trabalho interdisciplinar, extinção das cátedras e criação dos institutos com seus departamentos responsáveis pelo ensino, pesquisa e extensão. Porém, como lembra Fávero (1975) esta experiência não conseguiu atingir a concretização, por conta das pressões vindas do meio acadêmico e da sociedade de Brasília para que a UnB começasse a ofertar cursos à comunidade e, por conta do golpe militar de 1964, ocorreu o aborto do projeto. Os militares, no poder, decretaram que as Universidades eram um risco à segurança nacional, iniciando um conjunto de demissões em massa de cunho ideológico (CUNHA, 1988).

O golpe atingiu profundamente a Universidade de Brasília, começando por demitir seu reitor, então o liberal Anísio Teixeira; continuando com o afastamento de professores, mantendo só remanescentes sob ameaças constantes (CUNHA, 1988, p. 109).

Naquele período os militares apoiados por técnicos norte-americanos iniciaram uma grande reforma do sistema de Ensino Superior no Brasil através do pacto MEC-USAID, dando origem a um extenso relatório sobre a realidade das Universidades Brasileiras e eminente risco à nação, o plano ATCON. E, na sequência, o relatório Meira Mattos que trazia como linhas gerais a disciplinarização da universidade; inicialmente, com forte repressão ao movimento estudantil, pois o relatório entendia que ali era um reduto da esquerda-comunista e adiante com adequações estruturais e na cadeia de comando das Universidades, buscando assemelhar o sistemas administrativos destas instituições a uma empresa.

Após a ditadura militar, no processo de democratização, vários intelectuais brasileiros que foram exilados voltaram ao país e os debates educacionais retomaram à agenda política, expressão disso foi o debate da constituinte de 1988. Paulo Freire retornou e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo propôs um seminário para discutir os rumos da Educação Superior brasileira que gerou mais tarde o livro “Universidade e Compromisso Social” (FREIRE, 1986).

Nesta obra, Paulo Freire (1986) discute a partir de vários pesquisadores qual seria, na sua visão, a universidade que dialoga com a sociedade e contribui com uma nova forma de construir e envolver a instituição com as comunidades e não somente

ser uma cumpridora de tarefas necessárias, legalmente: a formação do estudante para emissão documental de diplomas.

Fundamentalmente aproximar-se aqui significa compromisso de classe, significa estar a serviço dos interesses populares. No aproximar-se não existe um “sinequal” geográfico, físico. O que quero dizer é que uma Universidade pode revelar um sério empenho em favor dos interesses populares, no campo da pesquisa, por exemplo, sem estar indo à periferia da cidade. Por outro lado, pode estar constantemente mandando seus alunos e alguns professores a áreas populares de forma tão paternalista, tão burocraticamente cumpridora de prazos para estágio, que só distorcidamente se pode dizer dela que se aproxima do povo (FREIRE, 1986, p. 13).

Outro ponto destacado por Freire (1986) é a importância da universidade dialogar com as comunidades em um processo de aproximação através de movimentos sociais e outras entidades que representam tais populações, numa proposta de parceria para levar uma forma de envolvimento na construção do conhecimento e na formação de profissionais realmente comprometidos com a transformação social.

Progressivamente, pelo contrário, uma Universidade progressista teria que ir se aproximando das áreas populares, sobretudo por meio dos movimentos sociais, dos clubes de mães, das associações de bairro, etc, como dos diferentes programas já em funcionamento na área (FREIRE, 1986, p. 22).

Nos anos 90, as universidades se deparam com uma nova forma econômica que veio ditar o ritmo da Educação Superior no país. Na esteira do relatório do Banco Mundial (BM) constava que o sistema universitário na América Latina deveria ser reformado no sentido de garantir maior qualidade a formação de mão de obra ao mercado de trabalho, além disso, trazendo a pauta de criação de um sistema de avaliação da Educação Superior. Tal movimento é denominado por Sguissardi (2004) como a escalada neoliberal ao sistema universitário brasileiro. Nesse momento a universidade pública, gratuita e de qualidade vive seu período de maior tensão, uma vez que a política da gestão FHC era neoliberal para abertura do mercado do ensino superior. Os movimentos da gestão FHC na educação superior foram denominados como Reformas Pontuais (SGUISSARDI, 2009).

No governo FHC as universidades, no embalo da proposta da reforma do aparelho do estado, passaram por dois processos: o primeiro por conta da privatização de empresas públicas, houve um crescimento dos setores privados em todas as áreas, dentre elas a educação. O segundo com o processo de publicização que no sentido estrito e contínuo a gestão de serviços “não exclusivos” (BRITO e MOLINA, 2016, p.1726) nas criações de fundações e organizações sociais para desenvolver a gestão de recursos públicos e que se deu continuidade na gestão Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Foi na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) que vimos um grande ajuste para adaptação ao modelo neoliberal. A reforma econômica ocupou o centro das políticas públicas e estão descritas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRITO e MOLINA, 2016, p. 1726).

Nesse sentido, traçando um comparativo da evolução da oferta de vagas no público e privado, verificou-se a preponderância do privado sobre o público, muito em função do movimento capitaneado pelo governo FHC. Para se ter uma ideia em 1994 havia a oferta de 690.450 vagas no ensino superior público contra 970.584 vagas no privado; em 2014 passou para 1.961.002 vagas no ensino superior público contra 5.867.011 vagas no privado. Ou seja, enquanto o ensino superior público teve um aumento de 40,6 % aproximadamente, o setor privado cresceu 604,5% em 20 anos (BRITO E MOLINA, 2016).

No início do governo Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma preocupação em socializar o acesso à educação superior a partir do PROUNI.

A primeira ação mais incisiva nessa direção foi a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), por meio da Lei n. 11.096/2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior (GENTILI e OLIVEIRA, 2013, p. 255).

Gentili e Oliveira (2013) compreendem que de certa forma o governo Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff não mudaram radicalmente o curso da política para a Educação Superior no Brasil, pois segundo a avaliação, o governo FHC já havia plantado a semente do fortalecimento do sistema privado de educação superior em

detrimento do público. O quadro que foi herdado era de um sistema responsável por 1.136.370 vagas no setor público contra 2.750.652 vagas no setor privado. O que a gestão Luiz Inácio Lula da Silva fez foi dar caráter social a ocupação do sistema privado com a criação do PROUNI.

[...] expressiva expansão das oportunidades de acesso ao ensino superior para a população mais pobre foi, em boa medida, garantida mediante um aproveitamento socialmente mais justo das vagas disponíveis nas universidades privadas cuja ampliação foi produto das políticas de mercantilização educacional promovidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. De fato, na gestão do ministro da Educação do governo FHC, Paulo Renato Souza, a quantidade de instituições de ensino superiores privadas passou de 684, em 1995, a 1.442, em 2002. Ou seja, um crescimento de mais de 200%. As instituições públicas, por sua vez, passaram de 210, em 1995, a 195, em 2002. O crescimento dos alunos matriculados no ensino superior privado foi também significativo, passando de 1.059.163, em 1995, a 2.428.258, em 2002. Um aumento de quase 230%. Os estudantes das instituições de ensino superiores públicas passaram de 700.540, em 1995, a 1.051.655, em 2002; ou seja, um crescimento de cerca de 50%, muito inferior ao das instituições privadas (GENTILI e OLIVEIRA, 2013, p. 255).

Porém, há de se fazer a crítica e mostrar a contradição. Pois, apesar dos avanços sociais dos governos petistas, muitas orientações de um perfil de educação voltada para os anseios do mercado internacional continuaram a ser implementadas e foram ampliadas nas relações do MEC com o empresariado brasileiro e o organismo mundiais. Na sequência da gestão Luiz Inácio Lula da Silva sob coordenação de Fernando Haddad no MEC foi lançado o REUNI que tinha por objetivo a ampliação das vagas, acesso, permanência e qualificação, bem como a injeção de verbas para ampliação da estrutura universitária com a proposta de expansão para o interior e a criação dos Institutos Federais e de novas universidades em todo o Brasil.

De acordo com relatório da Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC de 2003 a 2014 houve um crescimento 76% da oferta de vagas na região Norte, 94% da oferta de vagas na região Nordeste, 47% de crescimento na região Sudeste, 26% na região Sul e 48% na região Centro-Oeste. Outra questão é que o ciclo de governo Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff gerou um maior investimento financeiro na Educação Superior como no caso do PNAES para apoio a permanência

de estudantes de baixa renda, passando de “mais de sete vezes, entre 2008 e 2014 (de R\$ 101,2 milhões para R\$ 742,7 milhões)” (BRASIL, 2014, p. 26).

No panorama da expansão universitária, observa-se que em 2002 havia 45 instituições de ensino superior e em 2014 o país contava com 63 instituições; um crescimento de 40%. Os números de campus passaram de 148 (2002) para 321 (2014), resultando um crescimento de 116% (BRASIL, 2014).

Para se ter uma ideia de 2003 a 2007 foram criadas 10 instituições que são: Universidade Federal de Alfenas (Lei nº 11.154 de 29/07/2005); Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (Lei nº 11.173 de 06/09/2005); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Lei nº 11.152 de 29/07/2005); Universidade Federal Rural do Semiárido (Lei nº 11.155 de 29/07/2005); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Lei nº 11.184 de 07/01/2005); Fundação Universidade Federal do ABC (Lei nº 11.145 de 26/07/2005); Fundação Universidade Fed. de Grande Dourados (Lei nº 11.153 de 29/07/2005); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Lei nº 11.151 de 29/07/2005); Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (Lei nº 11.641 de 11/01/2008) e Fundação Universidade Federal do Pampa (Lei nº 11.640 de 11/01/2008) (BRASIL, 2014).

De 2008 a 2013 se tem a criação de mais quatro instituições as quais são: Universidade Federal da Fronteira Sul (Lei nº 11.029 de 15/09/2009); Universidade Federal do Oeste do Pará (Lei nº 12.085 de 05/11/2009); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Lei nº 12.189 de 12/01/2010) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Lei nº 12.289 de 20/07/2010) (BRASIL, 2014).

Mais recentemente há um novo processo de precarização, capitaneado desde 2016 com a redução drástica dos valores de custeio das universidades com a Emenda Constitucional nº 95 que criou o teto de gastos e, por consequência, tem gerado entraves financeiros com a defasagem nas verbas de custeio.

Porém, o próprio REUNI que inicialmente nasce como uma aspiração a um processo de democratização do acesso à universidade, pela ampliação da malha universitária federal e consequente aumento do número de vagas ofertadas, vai aos poucos mudando de orientação e passa a ser um mecanismo, controlado pelos organismos internacionais e pelo mercado, para desenvolver a reforma no sistema

universitário brasileiro. Santos e Mello (2019) compreendem que o REUNI passa de um produto por uma aspiração de universidade democratizada trazida pelos ideais da carta de Córdoba para um meio pelo qual se torna possível fazer uma reforma universitária no Brasil, adequando os planos das instituições para atender a organizações mundiais e parâmetros dispostos na Carta de Bolonha que coloca a ideia de Modelo de Classe Mundial (THIENGO, ALMEIDA e BIANCHETTI, 2019).

Mas, não podemos desconsiderar o legado que o REUNI nos deixou com relação a expansão universitária. No Estado muitas vezes os processos de negociação para o desenvolvimento de políticas, como a de expansão e acesso do ensino superior, são contraditórios. É inegável que o REUNI e as políticas de cotas tiveram um impacto na mudança do perfil da demanda dos estudantes do ensino superior brasileiro nos últimos 10 anos.

Neste sentido, visualizamos os ideais de uma universidade popular enfraquecerem aos poucos, com o passar do tempo, dando lugar a ideologia do mercado educacional, no qual o foco está nas formações que o Mercado de Trabalho tem necessidade, não levando em conta valores coletivos, mas, trazendo a ideia de individualidade e meritocracia. Esta característica percebe-se com muito mais força no mercado da educação superior com a ascensão dos grandes grupos universitários privados tais como: Króton, Estácio, Positivo, dentre outros.

No que toca a questão do direito à educação superior temos que entender que a base jurídica deste direito está relacionada com a capacidade de cada pessoa como define a Constituição de 1988 no artigo 208: “V - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). Assim, de acordo com a constituição todos tem direito ao acesso ao ensino superior desde que comprovem capacidade. A capacidade aqui mencionada é medida pelos exames de seleção. Porém, quando olhamos para a educação do campo estamos tratando, como lembra Caldart (2004), da luta dos movimentos sociais do campo pelo direito a estudar em seu território sem perder a identidade camponesa. O direito à universidade contido na constituição fica comprometido, pois no Brasil há uma grande desigualdade no que concerne às oportunidades educacionais no campo, relacionado à história da construção do campo no Brasil. Desta forma, quando colocamos uma política de acesso à educação superior como o PROCAMPO, um dos pontos principais da política é a questão do exame de seleção.

É de extrema relevância política que dos movimentos sociais venham pressões por educação, pelo direito ao conhecimento, à cultura, à escola e à universidade, mas por outra concepção desses direitos e por outra função social, política e cultural da escola e da universidade pública. Por outra escola indígena, do campo, quilombola, das florestas. Por outros critérios de acesso e permanência nas universidades (ARROYO, 2012, p. 292).

É neste sentido que Arroyo traz o debate da luta por direitos na educação do campo e nos movimentos sociais que o PROCAMPO através de um processo seletivo especial busca subverter a meritocracia do exame de seleção que tem uma marca histórica na universidade brasileira excludente, buscando uma reparação histórica com estas populações que não tiveram acesso a condições educacionais mínimas de qualidade, muitas vezes, e que tem o direito de se formar para um projeto de transformação da realidade. Assim, podemos compreender que no PROCAMPO o que se buscou foi por uma outra ótica do conceito de direito à universidade, propondo que o Estado dê condições materiais e técnicas para que existam cursos que dialoguem diretamente com a realidade camponesa, fazendo a vinculação na tríade: formação de professores, formação política e formação no e do território.

Fazendo um retrospecto, o que podemos entender desse processo histórico é que o neoliberalismo iniciado na gestão FHC está retornando com força indicando o processo de privatização da universidade por meio da cobrança de taxas para cursos de graduação e pós-graduação e com um alinhamento com as diretrizes internacionais neoliberais de parceria com a iniciativa privada, ou seja, um processo de alinhamento com a demanda dos organismos internacionais e com o mercado de trabalho. A educação superior tomada como mercadoria com um sistema privado forte e um sistema público a serviço do capital (SGUISSARDI, 2009 e 2014).

Assim, a universidade brasileira tem sua gênese nas escolas de formação superior, dedicada ao ensino das profissões liberais; uma estratégia da elite para não ter que enviar seus filhos para concluir a formação na Europa. Na primeira reforma as escolas superiores são concentradas e formam o que Fernandes (1975) denomina de “Universidade Conglomerada” destinada as elites e que não dialoga com a sociedade para forjar um pacto de desenvolvimento intelectual e tecnológico nacional. Na verdade, mantem a lógica das escolas superiores sob a alcunha de Universidade. Nos anos 30 a 60 há uma expansão das instituições tendo como marco a criação da UFRJ, USP, UDF e UnB, onde vinha-se discutindo em 1963 uma Reforma Universitária para

discussão de um projeto que viria a ser implementado com a criação da UnB. Tal movimento é interrompido em 64 pelo Golpe Militar e instalação da Ditadura que abortou o projeto de uma universidade engajada e o pacto com os Estados Unidos no MEC-USAID com o plano ATCON que gerou inúmeros estudos que se organizaram no Relatório Meira Mattos, apontando uma limpeza dos quadros ideológicos da universidade, vendo tal instituição e o movimento estudantil como braço da esquerda e do comunismo com um potencial risco à segurança nacional, na visão dos militares. A universidade é orientada para uma reforma dentro dos padrões americanos. Nos anos 90 com o processo de redemocratização, intelectuais no retorno do exílio rediscutem os rumos da educação e também da universidade no Brasil em um ideal progressista (FREIRE, 1986).

Nos anos 90 o governo FHC inicia um processo de reestruturação pontual orientado por relatórios do FMI e BM. Tal movimento de certa forma foi a semente do fortalecimento do setor privado e a educação superior passa a ser fortemente entendida como mercadoria. Em 2003 há a posse de uma nova gestão sob o comando de Luiz Inácio Lula da Silva e depois Dilma Rousseff que empreendem esforços para ampliar a rede de educação superior, no tocante às vagas e também democratizar o acesso, usando a estrutura privada já existente. E mais recentemente, em 2016, observamos um novo ciclo de cortes de verbas e precarização das estruturas universitárias muito em decorrência dos cortes orçamentários e do teto de gastos públicos.

Arocena (2003) compreende que na América Latina as universidades sofrem pela disputa por hegemonia entre dois projetos. Um mais ao Norte voltado aos interesses neocoloniais, capitalistas e do quase mercado com forte influência norte-americana e, na contraposição, um projeto latino-americano de Universidade que vai ao encontro das ideias de Fernandes (1975), Lima (1982) e Freire (1986) da Universidade Integrada e Multifuncional, a Universidade Necessária e a Universidade Progressista.

No movimento histórico do Brasil Sguissardi (2009) compreende que o país passa por diversas reformas, muitas descontinuadas, e a sua universidade é um misto dos modelos clássicos com a emergência da avalanche neoliberal e proliferação de modelos de ocasião, mutantes de acordo com as guinadas dos mercados de ação internacionais.

É importante entendermos a origem da produção do espaço (LEFEBVRE, 2000) da Universidade no Brasil. Tais características até hoje se misturam no espaço produzido que reproduzem lógicas dentro das instituições. O que podemos compreender é que o espaço é um conjunto de modelos e experiências que foram se modificando historicamente. Tragtenberg (1982) e Santos (2004) entendem que a universidade vive uma crise, pois a sociedade globalmente vive um conjunto de crises. Santos (2004) compreende que a universidade vive três crises: de hegemonia, legitimidade e institucional.

A crise de hegemonia se dá, pois, a busca das necessidades capitalistas tirou o monopólio do diploma e da universidade. A crise de legitimidade que se confirma frente a contradição “[...] entre os saberes especializados e as exigências sociais e políticas da democratização” (SANTOS, 2004, p. 10) com o acesso para os “filhos das classes populares” (p. 10). E a crise institucional que se confirma na contradição entre autonomia da instituição universitária, sua reinvenção e a pressão do mercado com base em critérios de lógica empresarial. Santos (2004) levanta as induções da crise institucional:

A indução da crise institucional teve duas razões: a de reduzir a autonomia da universidade até o patamar necessário à eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico; e a de pôr a universidade ao serviço de projetos modernizadores, autoritários, abrindo ao setor privado a produção do bem público da universidade obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários (SANTOS, 2004, p. 17).

Tragtenberg lembra que todas as instituições sob o regime de produção capitalista são reguladas pela burocracia. Nessa lógica, a universidade não é exceção, pois é regida por uma burocracia escolar (TRAGTENBERG, 2012).

Weber (2004) compreende que em “[...] todas as áreas da ação social, sem exceção, mostram-se profundamente influenciadas por complexos de dominação” (p. 187). O autor trabalha com a ideia de dominação, pois, na sua compreensão ela é mais precisa do que o poder. Na sociologia compreensiva há a ideia de que nas sociedades o Estado é construído dentro de uma lógica de dominação legítima e monopólio da violência. Nesse sentido, Weber (1991 e 2004) trabalha com a ideia de

tipos ideais de dominação. O tipo ideal tem de ser compreendido como um tipo puro, ou seja, ele não se verifica na realidade, uma vez que é uma abstração. Porém, é através do exame dos dados da realidade através do tipo ideal que se entende os desvios, como cada tipo de dominação, como pensado por Weber, se comporta em uma dada realidade.

Para Weber (1991 e 2004) existem três tipos ideais de dominação legítima, os quais são: Tradicional, Carismática e Racional-legal. A dominação Tradicional “[...] que possui como base a tradição e a hereditariedade” (SOUZA e MOREIRA, 2016, p. 936). A dominação Carismática que se faz no carisma de um líder. E a Racional-legal que se ocorre pela obediência a técnica, as leis e as normas.

Nesse sentido para Weber (1991, 2004 e 1979) a burocracia é a forma de dominação racional-legal, baseada na hierarquia, leis e normas. Ela é puramente técnica. Ou seja, a burocracia opõe-se a outras formas de dominação:

Isso resulta do princípio característico da burocracia: a regularidade abstrata da execução da autoridade, que por sua vez resulta da procura de igualdade perante a lei no sentido pessoal e funcional – e daí, do horror ao “privilégio” e a rejeição ao tratamento dos casos “individualmente” (WEBER, 1979, p. 260).

Para Weber (1991, 2004 e 1979) os tipos ideais de dominação podem ser entendidos como os estágios de desenvolvimento dos processos de dominação; sendo a racional-legal o tipo de dominação mais desenvolvido e técnico dos três, pois é regido pela impessoalidade, pela hierarquia e pelas regras:

O fato de que a organização burocrática seja tecnicamente o meio de poder mais altamente desenvolvido nas mãos do homem que o controla não determina o peso que a burocracia, como tal, é capaz de ter em uma estrutura social particular (WEBER, 1979, p. 268).

Outra característica da Burocracia para Weber (1979) está em conceber superioridade a quem detém o diploma, o conhecimento técnico da atividade burocrática. Nesse sentido, os sistemas burocráticos trabalham com o segredo, pois, ele é a chave da superioridade e do poder na organização burocrática.

Toda burocracia busca aumentar a superioridade dos que são profissionalmente informados, mantendo secretos seu conhecimento e intenções. A administração burocrática tende sempre a ser uma administração de “sessões secretas”: na medida em que pode, oculta seu conhecimento e ação da crítica (WEBER, 1979, p. 269).

Tragtenberg (1980) compreende que no estudo da burocracia Weber é central, pois, na sociologia foi quem mais se aprofundou e estudou sobre o tema. Dessa forma, entende que a Burocracia é a dominação existente nas sociedades capitalistas. “Em síntese, a burocracia não se esgota enquanto fenômeno meramente técnico; é acima de tudo um fenômeno de dominação” (p. 183). Para Tragtenberg (1982) uma forma de se quebrar a burocracia é instituir processos mais horizontais, de decisão coletiva, sem que haja uma hierarquia definida, ou seja, processos autogestionários.

Lefebvre (1972) desenvolveu uma discussão sobre a tecnocracia e os tecnocratas. Para o autor criou-se o mito do tecnocrata como um indivíduo que detêm um poder técnico e que toma decisões baseadas na técnica. Nesse sentido, o mito da tecnocracia é utilizado sempre com fins políticos, pois na sua compreensão a decisão final sempre fica no campo político, ou seja, a pessoa que detêm a técnica está a serviço de algum político.

[...] observamos o que ocorre na realidade, esses homens não existem. O que denominamos “tecnocratas” e que vemos atuar [...] não dirigem, só dispõem de um poder de decisão limitado. Na realidade, engenheiros convertidos em administradores, executam as ordens do poder político que dispõe de “estratégias variáveis” (LEFEBVRE, 1972, p. 21, tradução nossa).

Assim, Lefebvre (1972) classifica a tecnocracia como uma ideologia que utiliza a burocracia, regras, para justificar decisões eminentemente políticas. Assim, poderíamos entender que a tecnocracia seria um desvio do tipo ideal de burocracia weberiana. É a ideologia da racionalidade técnica.

É indiscutível que utilizando esta imagem de um tipo moderno, alguns grupos, animados por uma ideologia, a do racionalismo tecnicista, adquirem influência e tentam obter o poder político de decisão (LEFEBVRE, 1972, p. 20, tradução nossa).

Há de se compreender que Weber, Tragtenberg e Lefebvre tem visões distintas do fenômeno burocrático. Porém, podemos compreender que há uma aproximação nas ideias de Tragtenberg e Lefebvre acerca da burocracia. Na ótica de Weber a burocracia é vista como um exercício legítimo de poder racional-legal, tendo um tipo ideal que é confrontado com a realidade social. Tragtenberg compreende que a burocracia insere-se dentro do sistema capitalista como mecanismo de controle; necessitando, assim, que a classe operária crie outras formas coletivas e mais horizontais de decisão com intuito de quebrar a lógica da hierarquia e verticalização da burocracia. E Lefebvre compreende que a burocracia em última instância está sempre atrelada a um poder político, nesse sentido, emergindo uma ideologia caracterizada na figura tecnocrática como meio de gerar uma justificação puramente ideológica. Nesse sentido, nesta tese opto pela análise de Lefebvre da burocracia e da tecnocracia.

Dessa forma, aliando Tragtenberg com Lefebvre podemos compreender que a burocracia nas diferentes estruturas institucionais da sociedade capitalista atua como mecanismos de dominação que existem para regular a vida dos indivíduos dentro desses sistemas. Porém, este sistema não é um tipo ideal como prevê Weber, mas um desvio que em última instância é controlado por poder político. Ou seja, dentro do sistema burocrático, há três dimensões: impessoalidade, Hierarquia e Regras. A tecnocracia pode ser vista como um desvio do tipo ideal weberiano, onde a impessoalidade é retirada do processo, prevalecendo os interesses particulares, dando lugar ao poder político dos indivíduos dentro do sistema organizado sobre uma hierarquia e regras que visam o controle e impedem muitas vezes ações fora do desenho burocrático institucional. Assim, a tecnocracia é tida como um meio de dominação perpetrado na sociedade capitalista e comandado, sempre, em última instância pelo poder político.

O 'remédio' para este sistema tecnocrático, enquanto desvio do tipo ideal de burocracia, está na organização coletiva que subverta a lógica de hierarquia. Neste sentido, o 'antídoto' aos desvios e as decisões políticas revestidas pelo mito tecnocrático (LEFEBVRE, 1972) está na organização coletiva e na construção de

relações horizontais de gestão, onde todos estão democraticamente no mesmo nível de decisão, hierarquicamente falando.

No estudo sociológico da Universidade o modelo burocrático weberiano está em um dos quatro modelos de análise (FREITAS, 2002). Além desse modelo, destacam-se mais outros três que são: Colegiado, Político e Anarquia Organizada.

O modelo Colegiado baseia-se na premissa de que as decisões na instituição universitária são tomadas pelos professores. Ou seja, os professores têm alto poder decisório e que cada unidade mantém uma independência da administração central. O modelo Político é baseado na disputa política, onde pequenos grupos detêm poder e o disputam dentro da estrutura universitária, havendo negociações entre tais grupos; a tomada de decisão sofre a influência de diversos grupos sejam eles internos ou externos a instituição. E o modelo de Anarquia Organizada é baseado na ideia de que a administração é baseada em ambiguidades, ou seja, cada indivíduo na estrutura administrativa tem poder decisório independente.

Nesta tese a partir de Lefebvre (2000) entendo que a universidade é um espaço produzido, pela deposição de espaços na história, dessa forma, é um espaço de uma classe social historicamente que é determinado e determina a forma de agir do sujeito. Nesse sentido, a Universidade é um espaço político, ideológico e que utiliza a Burocracia como uma ferramenta para manter sua organização e ao mesmo tempo como objetivo político, dependendo do caso. É formada por grupos que tem visões diferenciadas dos objetivos e metas desta instituição. De certa forma, há uma tensão de grupos que pensam uma universidade voltada às elites e ao mercado, uma visão mais à direita; ao mesmo tempo em que há grupos que pensam a universidade imbuída de um forte princípio democrático e popular, dentro das ideias de Freire (1986) com a Universidade Progressista, de Fernandes (1975) com a Universidade Integral e Multifuncional e de Lima (1982) que vislumbra a Universidade Necessária. Aqui podemos entender que em alguns casos ocorre um desvio do modelo burocrático weberiano, numa espécie de tecnocracia (LEFEBVRE, 1972) que muitas vezes justifica decisões que podem ser eminentemente políticas dentro da instituição universitária. Sendo pensado como um modelo de dominação da sociedade capitalista como colocado por Tragtenberg (1982). A universidade é um complexo sistema baseado no modelo burocrático que coexiste com o modelo político o desviando do

tipo original, tornando-o uma tecnocracia e uma forma eficaz de dominação no contexto de uma sociedade capitalista.

O PRONERA e PROCAMPO na trilha histórica da universidade representam os últimos movimentos no processo de expansão do Ensino Superior. Uma vez que tais políticas focaram uma população que de certa forma não teve as condições para acessar os programas de ampliação de vagas e cotas. Dessa forma, tais políticas colocam o sujeito do campo dentro da Universidade em cursos que estão, a princípio, articulados com as suas necessidades e foram estruturados a partir de sua realidade.

Moraes e Souza (2018) compreendem que há desafios para a implementação das LEDOCS que vão desde o financiamento até os quadros de professores e a cultura institucional local das universidades.

No movimento contraditório de produção do processo formativo emergem os problemas de financiamento, formação do corpo docente que recém se vinculava aos cursos LEdoC etc. Ou seja, movimento fortalecido dentro da esfera governamental, amplia-se, e contraditoriamente tem que enfrentar os obstáculos criados dentro da institucionalidade dos concursos públicos, da distribuição de vagas, da cultura institucional local etc (MORAES e SOUZA, 2018, p. 116).

Brito e Hage (2015) compreendem que a discussão teórica da Educação Superior do Campo é um projeto contra hegemônico de educação pautada para as populações camponesas que viveram historicamente à margem do processo educacional brasileiro, principalmente, no que toca a Universidade. Para os autores, o conceito chave para entender a experiência da educação do campo no contexto da educação superior é o conceito de Estado Ampliado que se sintetiza como:

Dessa forma, se compreende que a Teoria Ampliada do Estado, em Gramsci, compõe-se na relação entre a sociedade política e a sociedade civil, ou seja, é formada pela hegemonia conquistada ao mesmo tempo pela coerção e pelo consenso. A correlação de forças, denominada por Gramsci como “Estado Ampliado”, pode servir tanto para manter quanto também para transformar as relações sociais de acordo com os interesses da classe hegemônica. As classes sociais lutam por hegemonia, ou seja, lutam para conquistar aliados para seus projetos e construir, neste cenário, um consenso e uma direção comum (BRITO E HAGE, 2015, p. 363).

Assim, compreende-se o projeto defendido pelos movimentos sociais como a Educação Superior do Campo, um projeto contra hegemônico para construção de uma nova forma de fazer educação, atendendo às classes de trabalhadores camponeses no acesso à educação e aos direitos sociais na relação sociedade, política e sociedade civil.

Molina (2015a) compreende que mais importante do que a conquista das Licenciaturas em Educação do Campo, dentro da oferta de cursos nas Universidades Federais, é manter o que foi conquistado e pensar nas estratégias para ampliar as conquistas. Para a autora há uma ofensiva dos setores privados do agronegócio e do mercado educacional para implantar no seio do Estado um projeto que busca a meritocracia, a avaliação e a privatização, não comportando a formação diferenciada desenvolvida pelos projetos de Educação do Campo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a materialização de uma lógica na educação de padronizar a formação do jovem, a avaliação e a formação do professor.

Na esteira da Base Nacional Comum Curricular, que delimitará os conteúdos a serem trabalhados nas escolas e, respectivamente em cada série, virão também junto com a padronização da avaliação, a padronização da formação de professores. Em outras palavras, toda a concepção diferenciada de formação que construímos, tanto nos cursos de Pedagogia da Terra quanto nos cursos de Licenciatura de Educação do Campo, cuja principal fundamentação baseia-se numa matriz alargada da formação humana, que perpassa todas as suas dimensões, não se restringindo somente ao cognitivo cairá por terra. Caem também todos os tempos e espaços educativos tão duramente construídos nas experiências de Educação do Campo, que têm conseguido entrar no sistema público de educação, construindo por dentro do próprio sistema uma outra proposta formativa (MOLINA, 2015a, p. 397).

O que podemos compreender na trilha histórica de construção do PROCAMPO é que há uma disputa do conceito de Educação do Campo e um constante embate para a efetivação das ações que giram em torno da consolidação e manutenção das licenciaturas em Educação do Campo. Essa disputa iniciou com a implementação dos cursos e até hoje continua com a aceitação dessa formação para ingresso e trabalho nas redes estaduais de ensino fundamental e médio.

Para Molina (2015a e 2015b) os cursos de licenciatura em Educação do Campo diferenciam-se de uma licenciatura padrão pela forma de organização dos

tempos, adotando o regime de alternância, e também pelo fato de que não se formam somente professores nesses cursos, mas educadores capazes de desempenhar outras funções como a gestão de processos educativos escolares e comunitários. Outro ponto levantado pela autora está na sua preocupação quanto ao risco da expansão das Licenciaturas em Educação do Campo, pois nesse processo as Universidades podem descaracterizar as propostas. Elencam-se alguns aspectos estruturantes da política do PROCAMPO, são eles: a) estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses nessas licenciaturas; b) protagonismo dos movimentos sociais; c) vinculação com as escolas do campo; d) compreensão de alternância e da formação de área de conhecimento. As Licenciaturas em Educação do Campo devem: desenvolver processos seletivos especiais voltados aos sujeitos do campo; estar em profundo debate e articulação com os movimentos sociais do campo; estar em profunda relação com as escolas do campo; desenvolver o regime de alternância pedagógica e desenvolver uma formação multidisciplinar por área do conhecimento dentro de uma concepção de superação ao processo de divisão do conhecimento proporcionado pela fragmentação do currículo escolar em torno de disciplinas isoladas (MOLINA, 2015a, 2015b; HAGE, 2014).

No que toca as experiências das licenciaturas em Educação do Campo, há um entendimento que os cursos vêm desenvolvendo a formação de educadores dentro dos princípios da educação do campo, desenvolvendo suas atividades dentro do regime de alternância (KÖLLN, 2016; ANSANI, 2016; COSTA, 2016).

Nesse sentido, podemos compreender que das experiências citadas, o que existe em comum a todas elas são as questões materiais dos cursos (condições para efetivação dos projetos e o direito à educação superior do campo) e as condições pedagógicas. Em relação às condições materiais para execução dos cursos, há um problema estrutural em todas as propostas debatidas, muitas ocasionadas por negligência do aparato burocrático da Universidade que não reconhece o curso e em outros casos devido a uma série de fatores externos inerentes à realidade da instituição, como a inadequação da estrutura universitária para o curso no sentido de atender as demandas de formação (COSTA, 2012; SILVA, 2013; BENTES, 2014; KÖLLN, 2016; ANSANI, 2016 e COSTA, 2016).

Além disso, Hage, Silva e Brito (2016) compreendem que uma forma de superar a questão financeira e de resistência no interior das universidades por parte das experiências em Educação do Campo é a capacidade de mobilização e auto-organização dos estudantes.

A auto-organização dos estudantes também foi pontuada como desafio para o fortalecimento da cultura acadêmica no interior do curso. É compreendida como uma estratégia para assegurar a estrutura e os recursos necessários para materializar a dinâmica e as ações do curso na universidade e nas próprias comunidades rurais (HAGE, SILVA E BRITO, 2016, p. 171).

Na Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza (LECAMPO¹¹) a organização dos estudantes foi ponto chave para fortalecer o movimento da licenciatura no Setor Litoral. O Centro Acadêmico organizado começou a pautar nas reuniões de câmara do curso as necessidades dos estudantes da licenciatura com base nas assembleias realizadas. Tais movimentos foram profícuos no sentido de mobilizar os estudantes a escrever uma carta de reivindicação à reitoria da UFPR por melhores condições de estudo e permanência no tempo universidade. Outro ponto levantado por Hage, Silva e Brito (2016) diz respeito à importância de inserção do perfil do educador do campo em editais de concursos públicos como sendo ponto chave para consolidação dessa experiência educativa na Universidade, Sociedade e, principalmente, nas redes de ensino.

Por fim, os alunos ressaltaram a necessidade de inserção do perfil do licenciado em Educação do Campo nos editais de concursos públicos realizados pelas esferas estadual, federal e municipal para educadores das escolas rurais. Essa questão é entendida como um passo decisivo para a afirmação e a consolidação do curso no interior da universidade e na sociedade (HAGE, SILVA E BRITO, 2016, p. 172).

Costa (2013) desenvolveu uma análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Educação do Campo da UTFPR, UNIOESTE e UNICENTRO que se aproximam mais de suas proposições pedagógicas nos PPC's devido à adoção do regime de alternância e da seleção de estudantes mais engajados na luta e que se desenvolveram enquanto docentes dentro do curso no próprio

11 LECAMPO é a sigla que foi adotada por algumas licenciaturas em educação do campo. Nesta tese serão nomeados como LECAMPO os cursos: da UFMG, da UNIPAMPA e da UFPR Setor Litoral. A nomenclatura padrão adotada pela SECADI para caracterizar Licenciatura em Educação do Campo é LEDOC.

processo de seleção. A UFFS já não aplica o regime de alternância e também recebe muitos jovens que não tem relação com os movimentos sociais devido à forma de ingresso na instituição. O grande ganho que a UFFS tem é que os professores são orgânicos aos cursos, podendo assim se desenvolver em torno da Educação do Campo. Finaliza seu trabalho frisando que apesar de todos os limites e dificuldades de implementação ou não de características os cursos se orientam com base nos ideais da Educação do Campo.

Nesse sentido, com base nos trabalhos percebe-se uma distância da Universidade para com os movimentos sociais e, assim, há uma dificuldade no desenvolvimento das Licenciaturas em Educação do Campo em virtude de todas as suas especificidades. Todavia, a gênese da Universidade pública brasileira é um reduto das classes mais abastadas que pouco dialogava com os movimentos sociais. Dentro das instituições Universitárias há a disputa em torno de duas concepções da função social da Universidade, em confronto direto na luta por hegemonia. Essa disputa é bem retratada por Arocena (2003) quando discute o lugar do projeto Latino-Americano na Universidade que se dá em oposição a uma concepção mais empresarial de padrão norte-americano.

[...] (i) uma linha de enfrentamento origina-se no norte e de lá vai se estendendo para as regiões periféricas: é aquela que opõe as concepções acadêmicas tradicionais – segundo às quais a missão definidora da universidade é a criação e a transmissão da cultura segundo pautas definidas essencialmente de modo interno e independente – as concepções afins a uma “universidade empresarial” [...] (ii) a segunda dimensão é especificamente latino-americana: nela se contrapõem as formas sob as quais se procura estender ao continente o projeto da “universidade empresarial” – que enfatiza os estímulos individuais e o papel do privado – à tradicional “ideia latino-americana de universidade”, configurada a partir da Reforma de Córdoba como uma missão coletiva de caráter público, orientada para colaborar na transformação progressiva de sociedades relegadas e altamente desiguais (AROCENA, 2003, p. 43).

Nesse sentido, se faz necessário compreender que a Universidade é um campo de disputa de projetos, formado por inúmeros grupos que tensionam projetos de formação do espaço universitário de acordo com suas convicções políticas e necessidades.

Molina (2013) no sentido de discutir os processos formativos para a Educação do Campo e apontar caminhos para a inovação traça um paralelo entre o PROCAMPO

e a política de universalização da educação superior ocorrida em Cuba. Nessa experiência o governo cubano, no sentido de universalizar o acesso à educação superior, compreendeu que havia uma dificuldade das pessoas que residem em províncias mais distantes de vir até Havana para desenvolver uma formação superior. Diante desse impasse o governo cubano decidiu fazer uma descentralização das estruturas universitárias, aproveitando estruturas abandonadas pelo governo. Com isso a intenção foi que a formação superior fosse desenvolvida dentro das comunidades, sem necessitar que as pessoas tivessem de se deslocar para estudar. Nessa experiência foram contratados professores com formação em pós-graduação. Assim, as aulas ocorreriam todas no período noturno nas mais diversas áreas de formação, dentre elas a formação inicial de professores. O foco da estratégia foi buscar a universalização da educação superior, aumentando o acesso e, ao mesmo tempo, formar quadros profissionais para o desenvolvimento das províncias mais afastadas, gerando uma conseqüente elevação nos índices sociais.

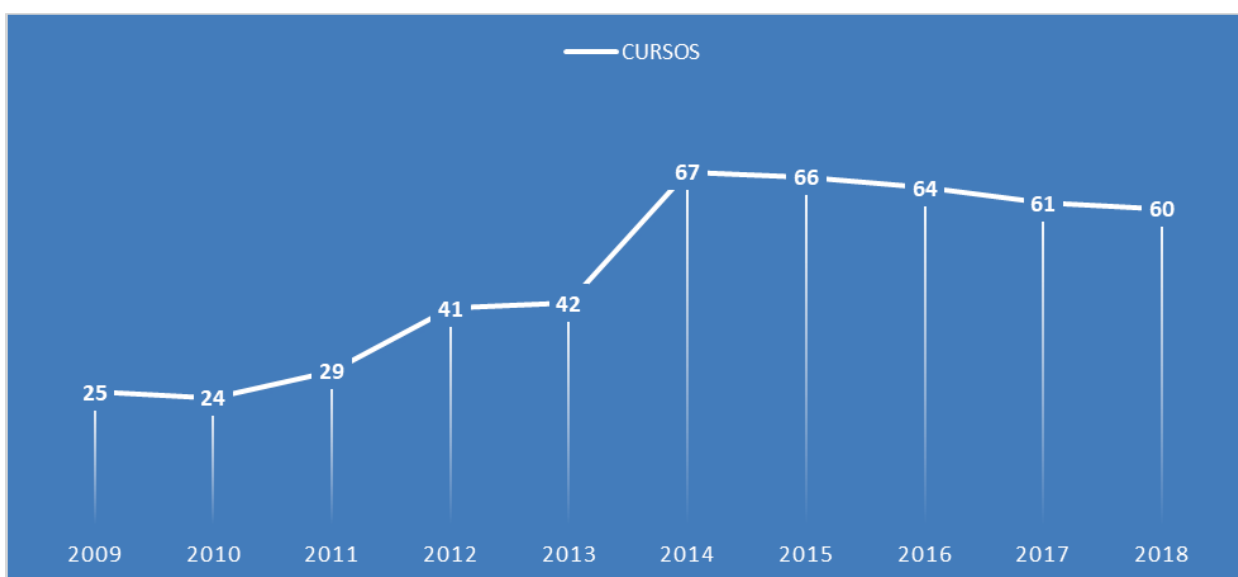
Molina (2013) faz um paralelo desta experiência com as Licenciaturas em Educação e a Universidade apontando possibilidades de caminhos na garantia ao direito à educação superior do campo aos camponeses. A partir desse trabalho pode-se entender que uma das especificidades da Educação Superior do Campo está no sentido de alargar o processo de ingresso de camponeses, garantindo acesso à educação superior de pessoas que não teriam condições de se deslocar até os grandes centros urbanos para cursar uma graduação.

Nesse sentido, podemos compreender que as LEDOCS podem estar inserindo novas formas de pensar Universidade, a partir dos seus processos coletivos que tentam subverter a hierarquia, auto-organização coletiva dos estudantes e os princípios que baseiam a Educação do Campo como projeto emancipador de classe, dentro de uma perspectiva de Universidade pública, gratuita e parceira das comunidades no sentido de Freire (1986) de envolvimento comunitário, trazendo em seu bojo os movimentos sociais e populares para pensar educação.

Um movimento importante para compreendermos a dinâmica macro da educação do campo está nos levantamentos de dados das LEDOCS e dos cursos de Pedagogia da Terra no Censo da Educação Superior.

Neste sentido, a partir dos dados do Censo (INEP-MEC) é possível gerar séries históricas sobre os cursos de educação no Brasil e sobre o PROCAMPO na região Sul. Inicialmente, destacamos a quantidade de cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. De 2009 a 2017 percebe-se que há um crescimento nos cursos, registrando em 2014 um total de 67. De 2014 até 2018 temos um decréscimo no número de curso de educação do campo, de 67 para 60 curso. Em outras palavras, os cursos nos últimos anos têm diminuído, não na mesma proporção em que foram criados.

FIGURA 1 – NÚMERO DE CURSOS ABERTOS DE 2009 A 2018 NO BRASIL

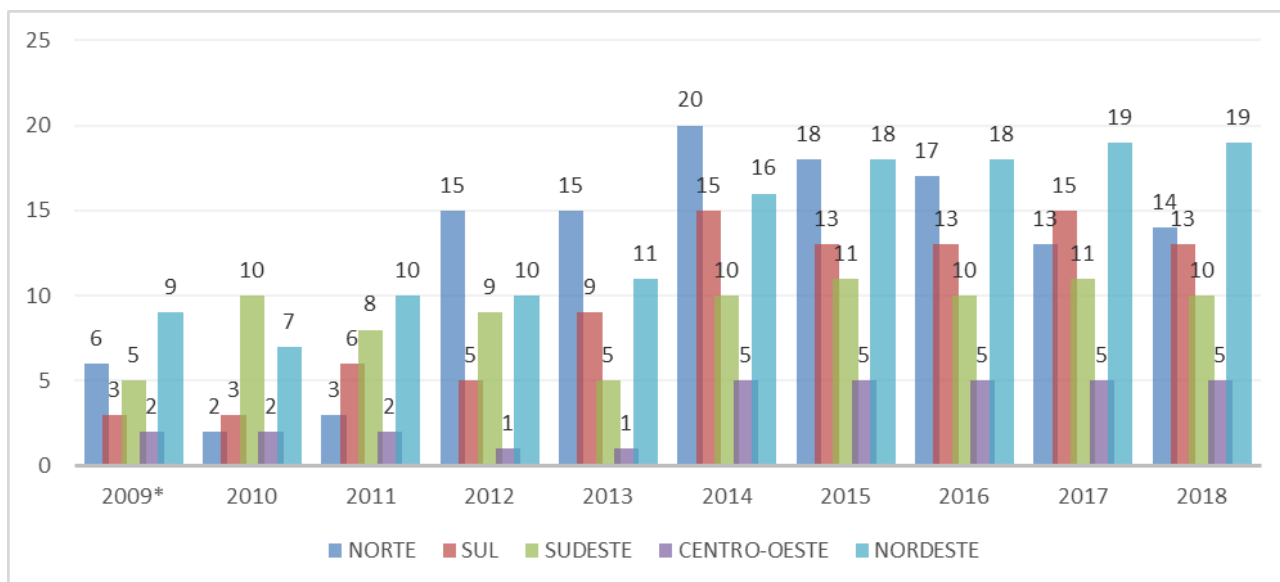


FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 a 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Quando organizamos tais dados por região percebemos que em cada uma há padrões diferentes de crescimento e refluxo da oferta das LEDOCS. Na região Norte há uma oscilação percebida pela queda de quantidade de cursos de 2009 (6) a 2010 (2) e com aumento em 2012 (15). Em 2014 chegou a ter 20 LEDOCS registradas no sistema e nos anos seguintes a quantidade de cursos foi caindo: 2015 (18), 2016 (17) e 2017 (13). Para região Sul, em 2009 e 2010 há um total de 3 cursos. Em 2011, 2012 e 2013 há uma oscilação de 6 cursos para 5 e 9. Em 2014 há um aumento significativo de 9 para 15 cursos. Em 2015 e 2016 permanece com 13 cursos e em 2017 volta a ter 15 cursos. A região Sudeste em 2009 tinha 5 cursos, mantendo a média de aproximadamente 10 cursos nos anos posteriores (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017). A região Centro Oeste de 2009 a 2011 tem 2 cursos, 2012 e 2013

tem um curso e de 2014 a 2017 tem 5 cursos. A região Nordeste de 2009 a 2013 passa de 9 a 11 cursos; em 2014 passa a ter 16 cursos; 2015 e 2016 têm 18 cursos e em 2017 aparece com 19 cursos. Os valores estão organizados conforme gráfico:

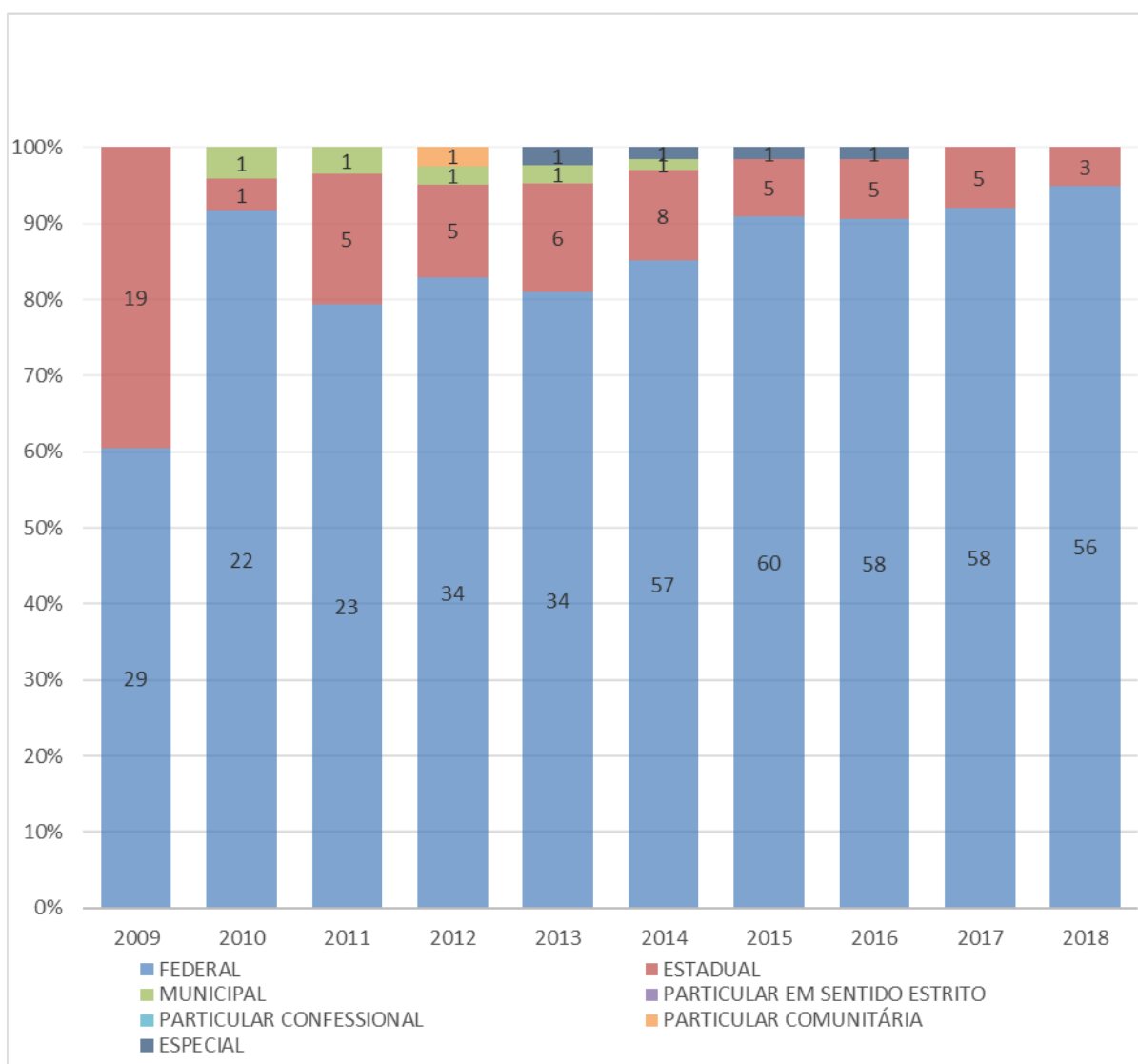
FIGURA 2 – VARIACÃO DO NÚMERO DE CURSOS POR REGIÃO DE 2009 A 2018



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Outra questão que se observa é que em 2009 eram 29 cursos em IFES e 19 cursos em instituições estaduais. Ao longo dos anos há a predominância de cursos em instituições federais e os cursos em outros tipos de instituições diminuem, as estaduais passam de 19 em 2009 para 3 em 2018. O gráfico a seguir apresenta esta tendência de fechamento de cursos nas instituições públicas estaduais e ampliação nas federais:

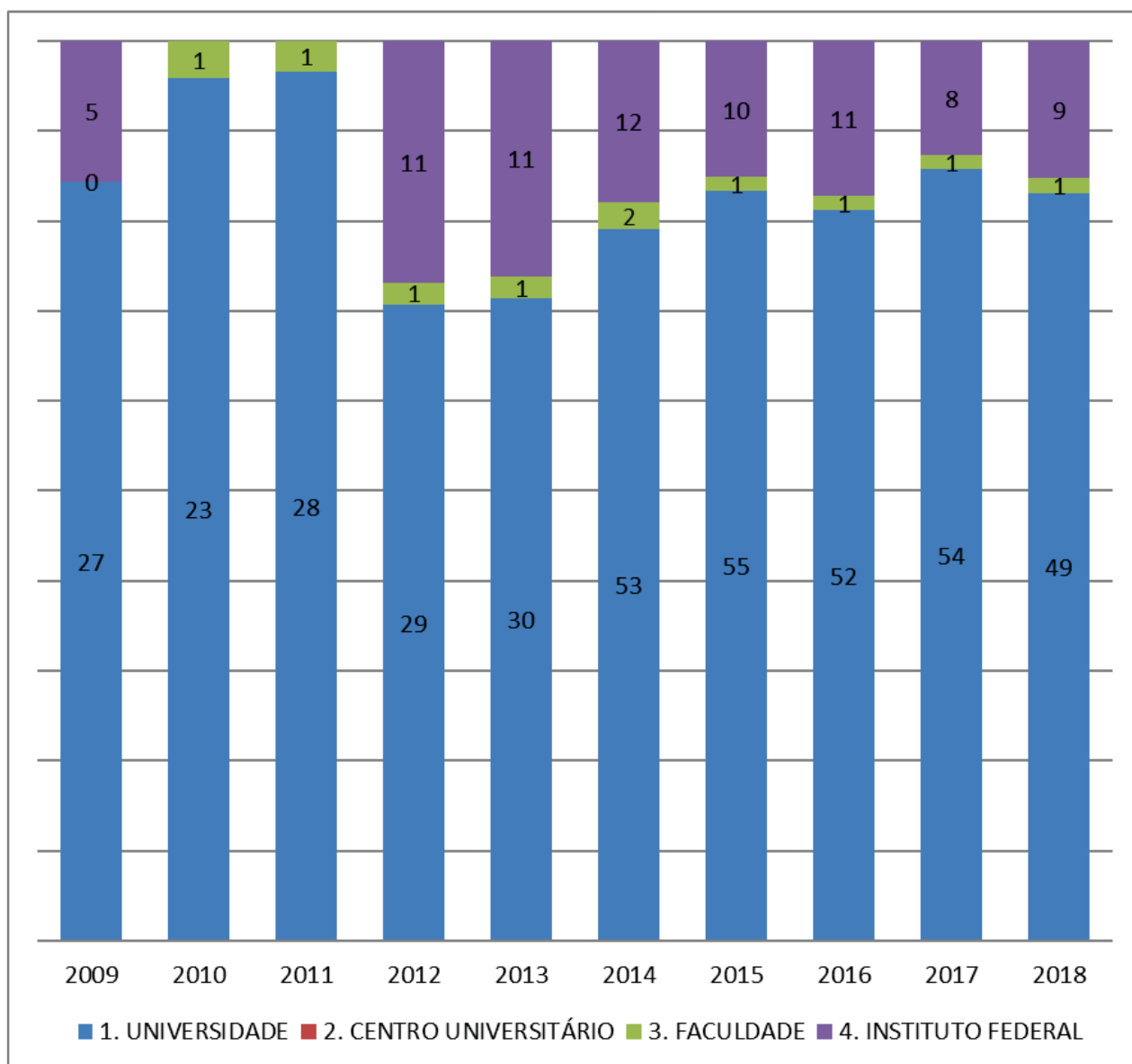
FIGURA 3 – CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES QUE TÊM CURSOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (2009 a 2018)



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), , DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Com relação ao tipo de instituição podemos depreender que majoritariamente de 2009 a 2018 os cursos de Licenciatura em Educação do Campo são oferecidos em universidades. De 2009 a 2013 o número de institutos federais que oferecem cursos de Licenciatura em Educação do Campo foi de 5 para 11. De 2013 até 2018 houve uma retração no número de institutos federais passando de 11 para 9. De 2010 a 2018 há uma faculdade que tem um curso. Os dados estão organizados conforme gráfico:

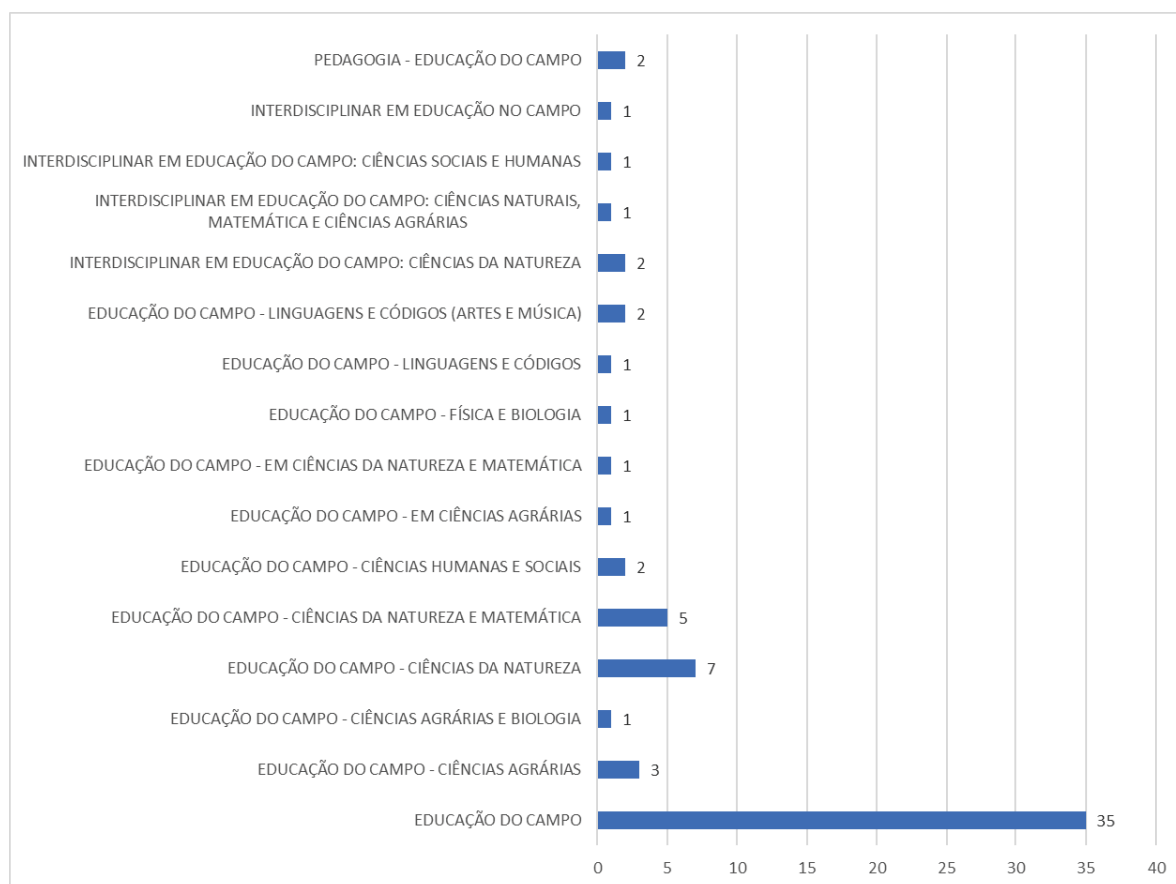
FIGURA 4 – TIPO DE INSTITUIÇÃO QUE POSSUI CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
(2009 a 2018)



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP) , DADOS TABULADOS PELO AUTOR

É importante frisar também que há uma multiplicidade de nomenclaturas de cursos de educação do campo. De acordo com os dados coletados no EMEC em 2020 os cursos que são denominados somente como Educação do Campo (35) ou como Interdisciplinar Educação do Campo (1) equivalem a 55% dos cursos. Enquanto os cursos que apresentam a habilitação na área de conhecimento correspondem a trinta equivalendo a 45%, conforme o gráfico:

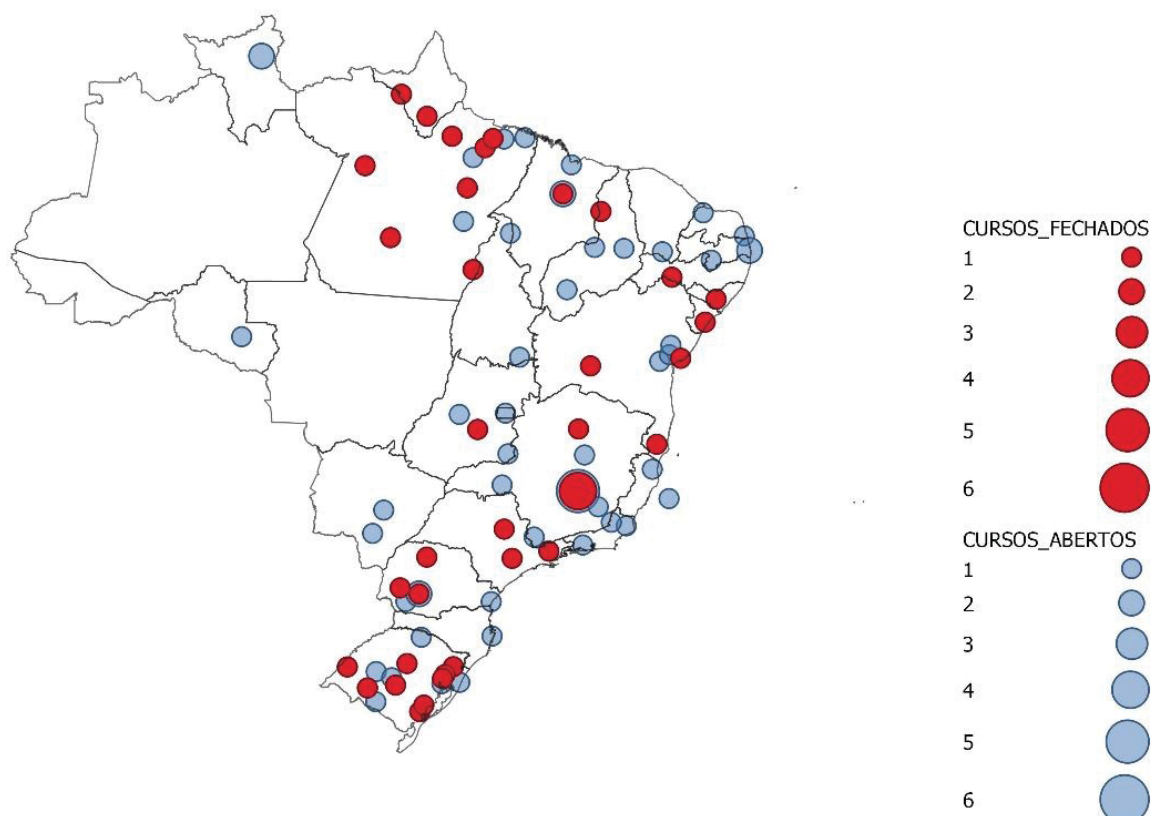
FIGURA 5 – NOMENCLATURA DOS CURSOS NO SISTEMA E-MEC EM 2020



FONTE: EMEC (2020), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Outro ponto que é importante ressaltar é que do total de sessenta e seis, somente sete LEDOCS criadas em 2009 ainda estão em atividade, segundo dados do INEP. Esses cursos são: IFPA no Amapá, UFMA em Bacabal, UFCG em Sumé, UFMG em Belo Horizonte, UnB em Brasília, UFSC em Florianópolis. Todos são de modalidade presencial. Das experiências piloto, somente a UnB e a UFMG encontram-se com seus cursos ativos. Outra questão que chama a atenção é para o fato de que foram criados vários cursos de educação do campo, porém, ao longo de todo esse tempo, de 2009 a 2018, houve o fechamento de vários. O mapa a seguir ilustra essa relação de cursos abertos e fechados:

FIGURA 6 –DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS CURSOS ABERTOS E FECHADOS (2009 a 2018)

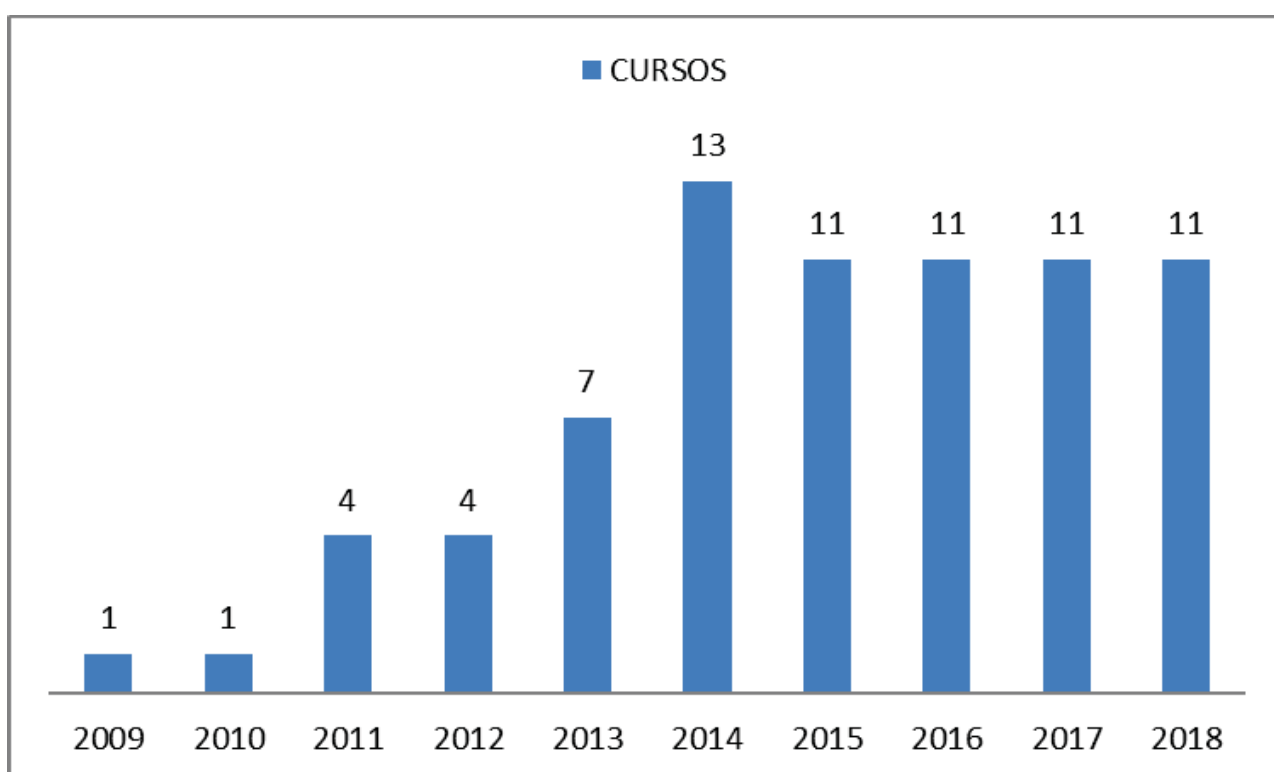


FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Na região Sul há uma grande quantidade de pontos no mapa devido a dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo na modalidade à distância. Um deles é oferecido pela UFPEL que está em processo de extinção, enquanto o outro é oferecido pela UFSM que está em atividade. Assim, o Censo conta cada polo como um curso novo, acarretando uma distorção nos dados. Todos os outros cursos são presenciais, visto que este é um ponto de intensa discussão para os movimentos sociais e para o movimento de educação do campo, compreendendo que a modalidade a distância para formação inicial de professores não coaduna com projeto de educação do campo desejado pelo movimentos sociais e pelo movimento por educação do campo.

Para os cursos criados a partir das edições do PROCAMPO para a região Sul podemos perceber que de 2009 a 2018 houve aumento de 1 curso para 11. O destaque fica em 2014, ano que obteve o maior número de cursos registrados, 13 ao todo. Na sequência há o fechamento de dois cursos localizados em universidades estaduais (UNICENTRO e UNIOESTE) que encerraram suas atividades não ofertando vagas após 2014. O gráfico a seguir apresenta estes dados:

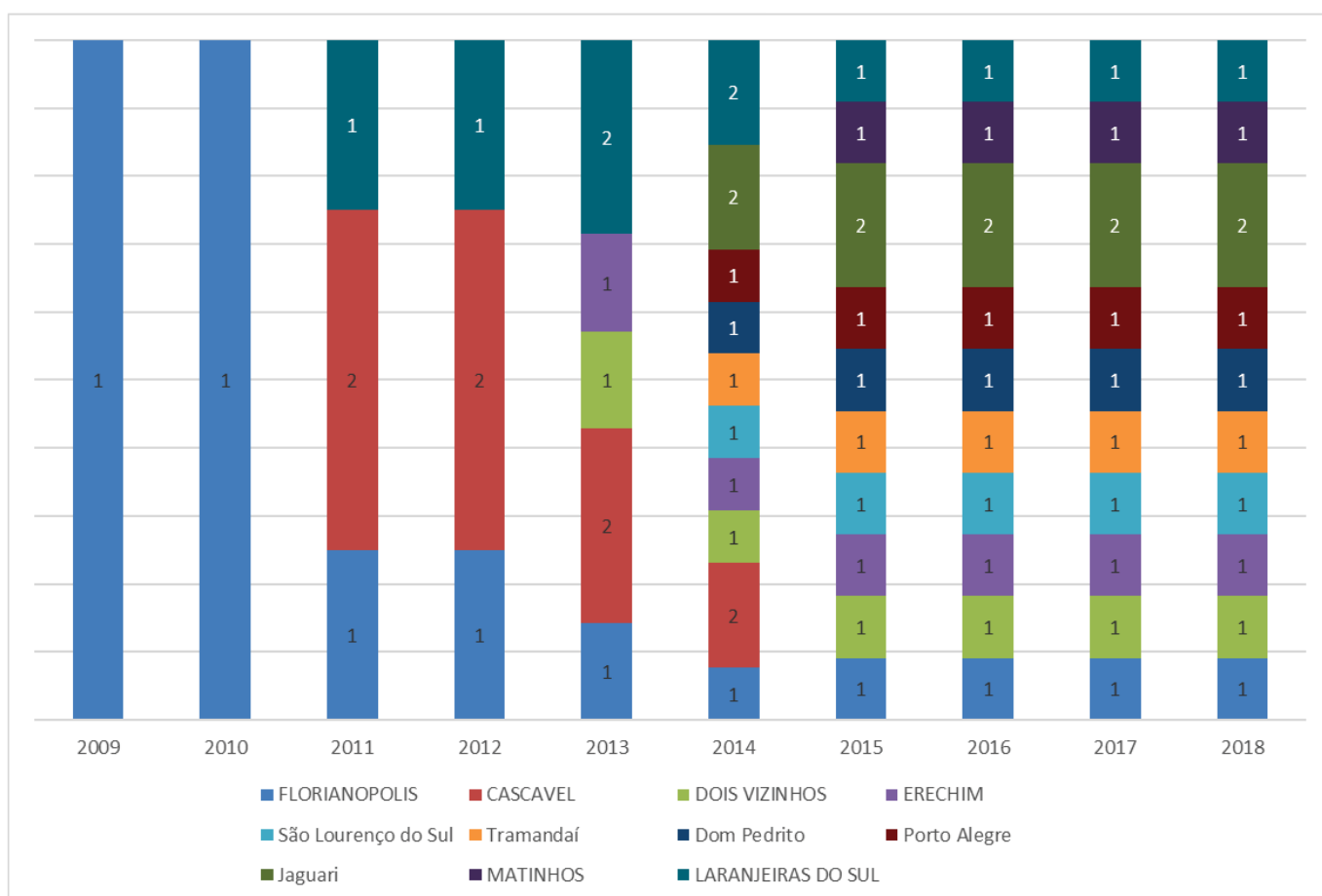
FIGURA 7 – CURSOS CRIADOS PELO EDITAL PROCAMPO DE 2009 A 2018



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Com relação aos municípios de localização dos cursos, percebe-se que de 2009 a 2018 houve um aumento, pois inicialmente tínhamos um curso de educação do campo em Florianópolis. No edital de 2009 tivemos um avanço da licenciatura em educação do campo para o estado do Paraná e no edital 2012 para o estado do Rio Grande do Sul, conforme o gráfico a seguir:

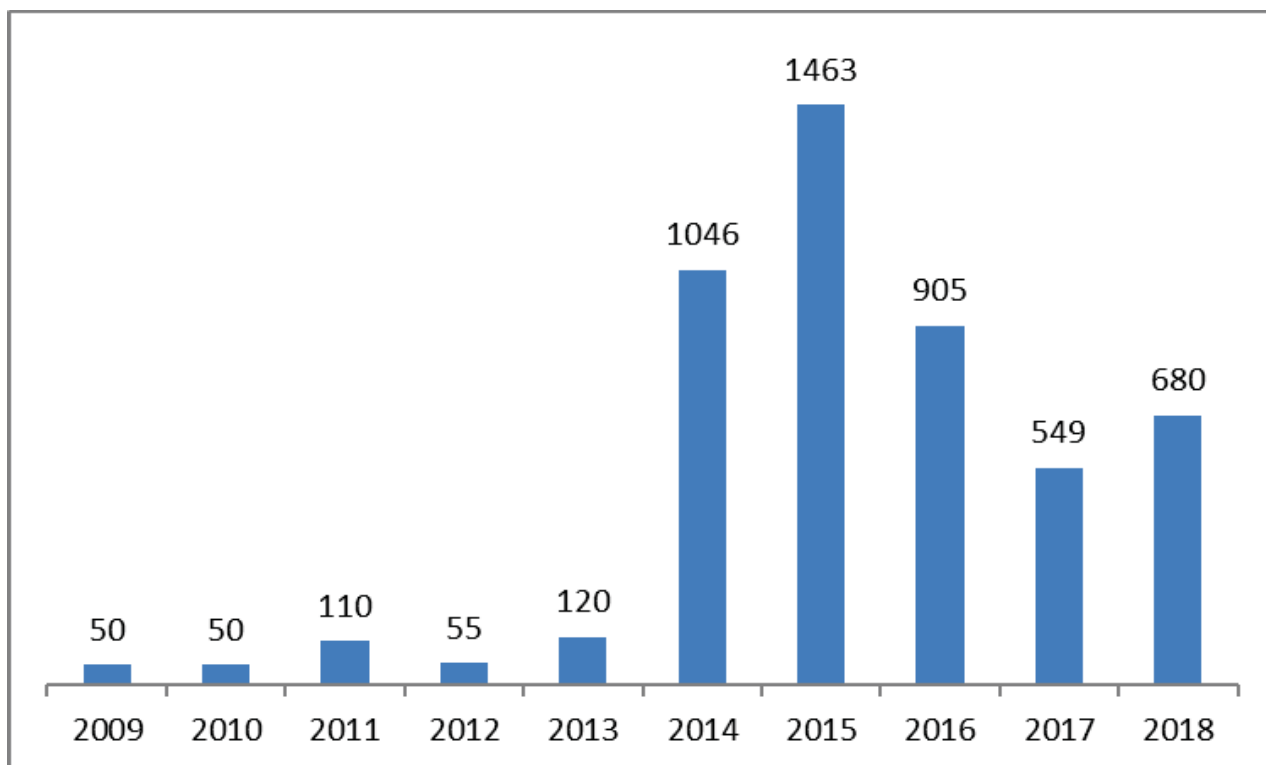
FIGURA 8 – MUNICÍPIOS DE ATUAÇÃO DOS CURSOS CRIADOS PELO EDITAL PROCAMPO (2009 a 2018)



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Com relação a quantidade de vagas ofertada na região Sul, nos editais PROCAMPO, percebemos que este valor passou, em cerca de dez anos de 59 (2009) para 680 (2018), o que totaliza um aumento de 1152%. O valor máximo de vagas oferecidas por meio de processo seletivo especial foi 1463 no ano de 2015, indicando um aumento de 2479%. O gráfico a seguir apresenta esta dinâmica da oferta de vagas:

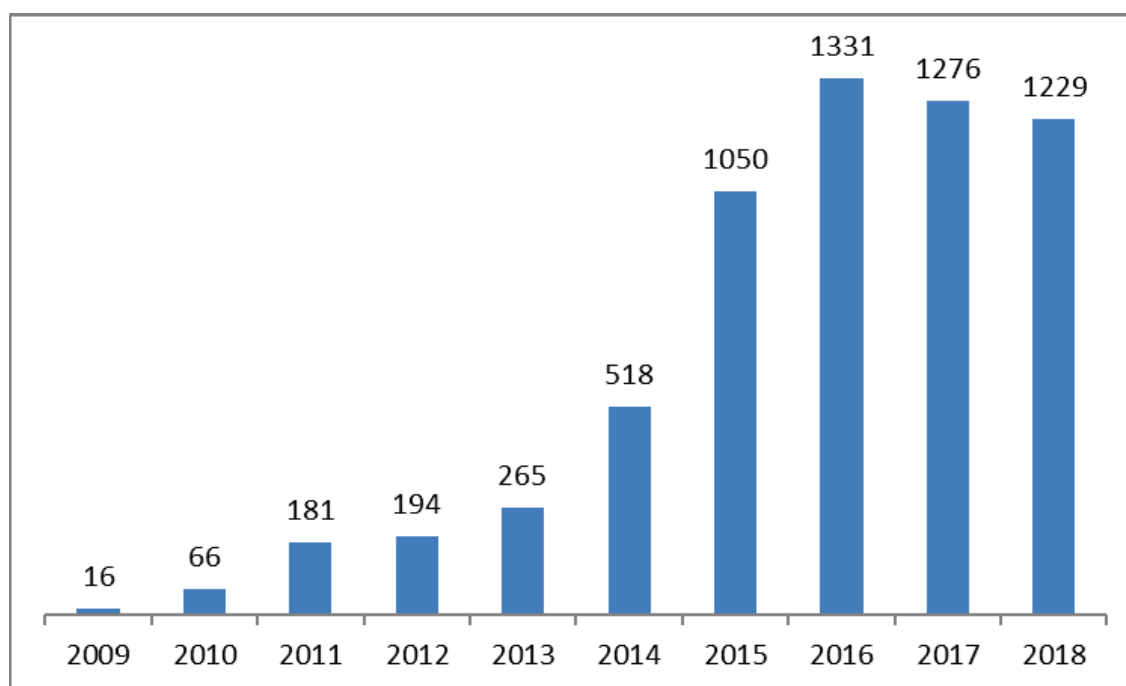
FIGURA 9 – QUANTIDADE DE VAGAS OFERTADAS PELO EDITAL PROCAMPO DE 2009 A 2018



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Para o número de matrículas podemos perceber que de 2009 a 2016 houve um aumento de 16 matrículas para 1331, o que perfaz um aumento percentual de 8319%. De 2016 até 2018, percebe-se que este valor diminui para 1229. O gráfico na sequência mostra esse movimento das matrículas no PROCAMPO:

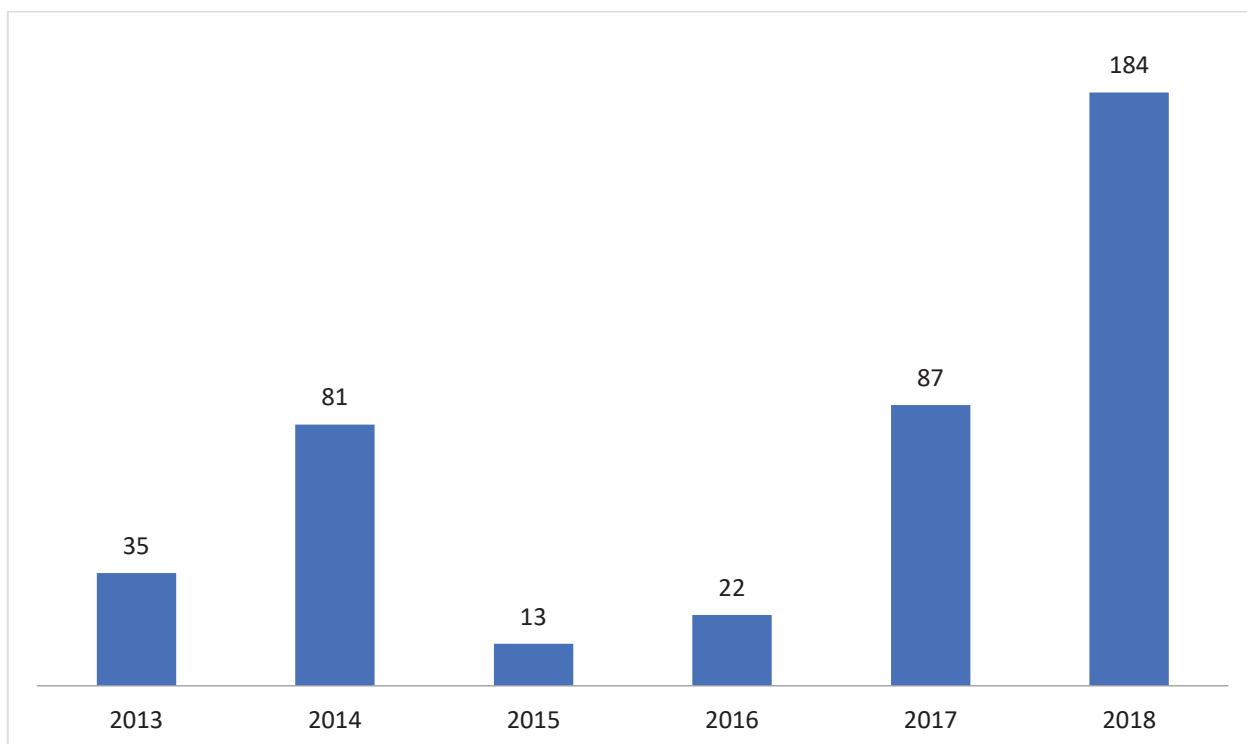
FIGURA 10 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NOS CURSOS DO EDITAL PROCAMPO DE 2009 A 2018



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Também podemos observar o número de formados pelo PROCAMPO na região Sul. O ano de 2013 foi o primeiro ano que se registra estudantes formados (35). Este valor aumenta em 2014 (81) e tem seu maior valor em 2018 (184), ano que as primeiras turmas criadas pelo edital 2012 se formaram nos cursos criados nas IFES. O gráfico apresenta este movimento geral de formaturas:

FIGURA 11 – NÚMERO DE ESTUDANTES FORMADOS NOS CURSOS DO EDITAL PROCAMPO DE 2013 A 2018



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

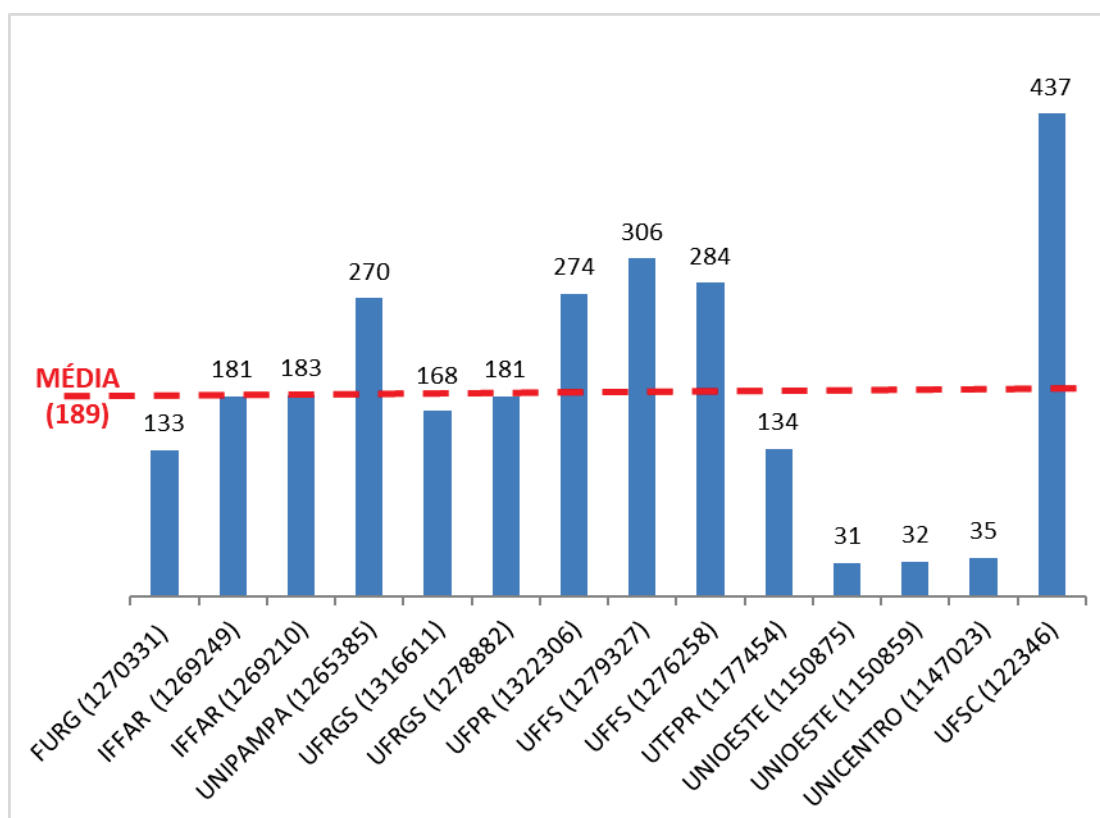
Fazendo um levantamento para os 13 cursos que ofertaram vagas PROCAMPO, temos um total de 2462 matrículas. O curso da UFSC (122346¹²) teve o maior número de matriculados (392) e o curso da UNIOESTE (1150875) teve o menor (31). A média de matriculados dos 12 cursos foi de 189 estudantes, sendo que os cursos do IFFAR (1269249 e 1269210), da UFRGS (1316611 e 127882), UTFPR (1177454), UNIOESTE (1150875 e 1150859), FURG (1270331) e UNICENTRO (1147023) ficaram abaixo da média de matrículas, enquanto os cursos da UNIPAMPA (1265385), UFPR (1322306), UFFS (1279327 e 1276258), UFSC (122346) ficaram acima da média de total de estudantes matriculados.

Neste sentido, há de compreender que os cursos têm diferenças nos ingressos devido ao tempo de início de funcionamento. O curso mais antigo na região Sul é UFSC (122346), logo, este que tem início de atividades datado de 2009 tem o maior número de matrículas. Os outros cursos em universidades federais foram criados posteriormente, no caso da UTFPR (1177454) que só inicia suas operações em 2011

12 Utilizou-se o código de identificação do curso no E-MEC.

e os outros cursos que só terão início de atividades em 2014, a partir da aprovação do projeto no edital de 2012. Já os cursos UNIOESTE (1150875 e 1150859) e UNICENTRO (1147023), em universidades estaduais, só puderam participar no edital de 2009, os editais posteriores era para inscrição exclusiva de instituições federais de ensino.

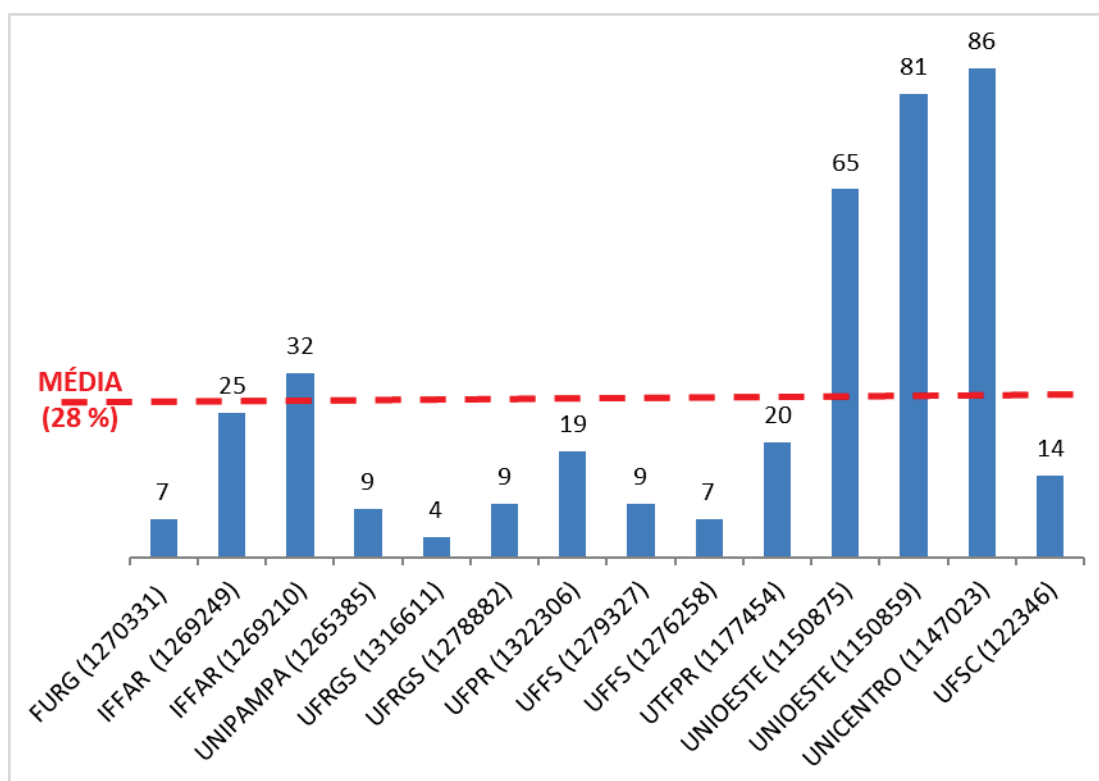
FIGURA 12 – DADOS DE MATRÍCULA DE ESTUDANTES COM MÉDIA



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 a 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Com relação a taxa de conclusão das LEDOCS percebe-se que a média é 10%. Desse valor os cursos da UNIPAMPA (1265385), UFRGS (1316611 e 1278882) e UFPR (1322306) não tiveram turmas formadas ainda, por serem cursos recentes. As maiores taxas de conclusão estão nos cursos da UNIOESTE (1150875 e 1150859) e no curso da UNICENTRO (1147023). Os cursos da UFFS (1279327 e 1276258) estão abaixo da média tendo respectivamente 8% e 3% de conclusão de seus estudantes e a FURG (1270331) que também teve 3%. O gráfico a seguir apresenta essas informações:

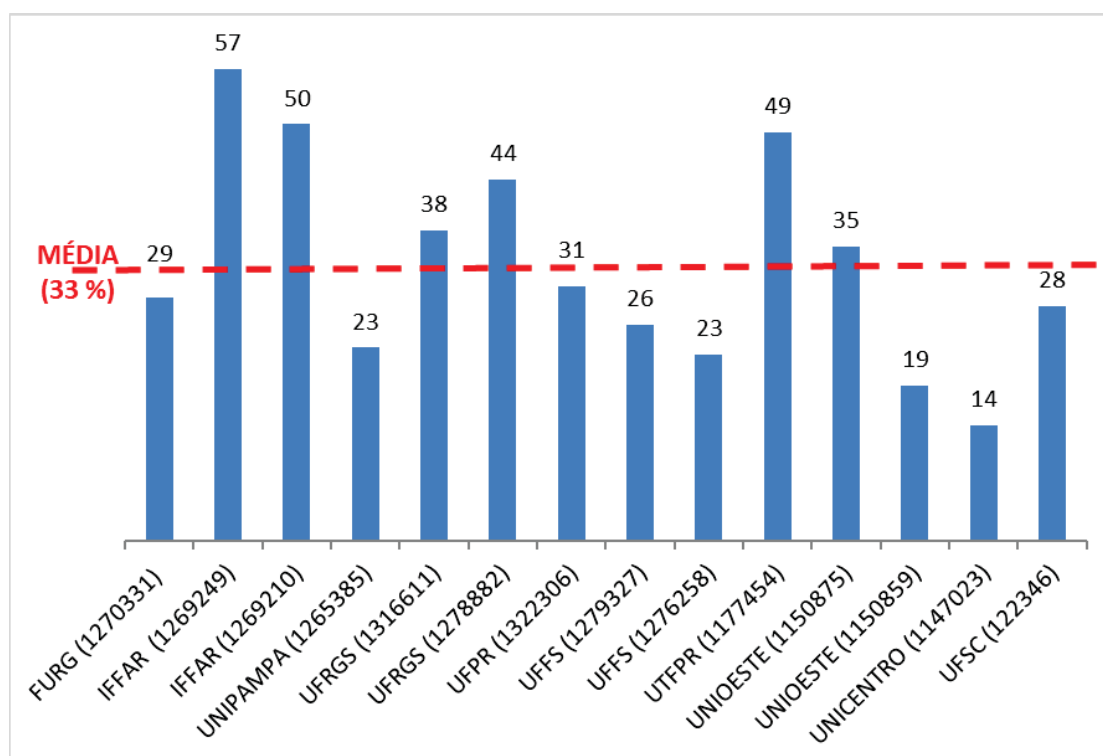
FIGURA 13 – TAXAS DE CONCLUSÃO DOS CURSOS PROCAMPO DA REGIÃO SUL COM MÉDIA



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Com relação a taxa de evasão as LEDOCS da região Sul constatam-se que a evasão média dos cursos foi de 33%. Assim, seis cursos permaneceram com a evasão superior à média. Enquanto os outros cursos permaneceram com valores próximos a média de evasão ou abaixo deste. Neste sentido, o que se observa na figura 14 é que a maioria dos cursos tiveram valores de evasão variando de 14% a 31%.

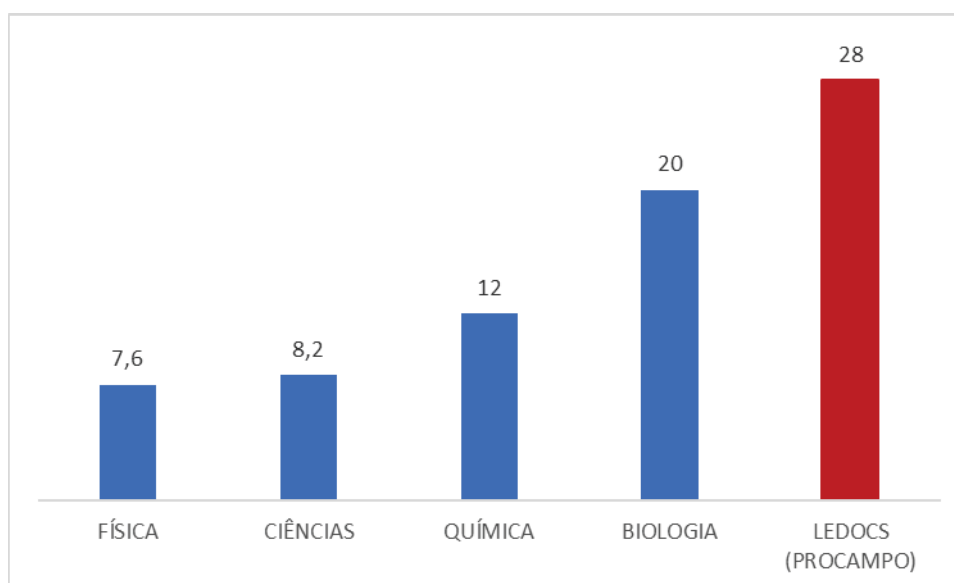
FIGURA 14 – TAXAS DE EVASÃO DOS CURSOS PROCAMPO DA REGIÃO SUL COM MÉDIA



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Para melhor compreender os dados de conclusão versus a evasão nas LEDOCS há a necessidade de se estabelecer um parâmetro comparativo com outros cursos que formam para habilitação similar. Neste sentido, com os dados sobre cursos de Ciências, Ciências Exatas, Ciências da Natureza, Química, Física e Biologia, na modalidade licenciatura, pode-se estabelecer um critério de comparação. Em média, os cursos regulares de Física e Ciências têm as menores taxas de conclusão, 7,6% e 8,2%. Química tem 12%, em média, e os cursos de Biologia tem 20%. Os cursos de Educação do Campo dos editais PROCAMPO tem 28% de valor de conclusão média. Ou seja, as LEDOCS, com base neste indicador, são os cursos que tem maior êxito com uma quantidade maior de estudantes que concluem, conforme demonstra a figura 15:

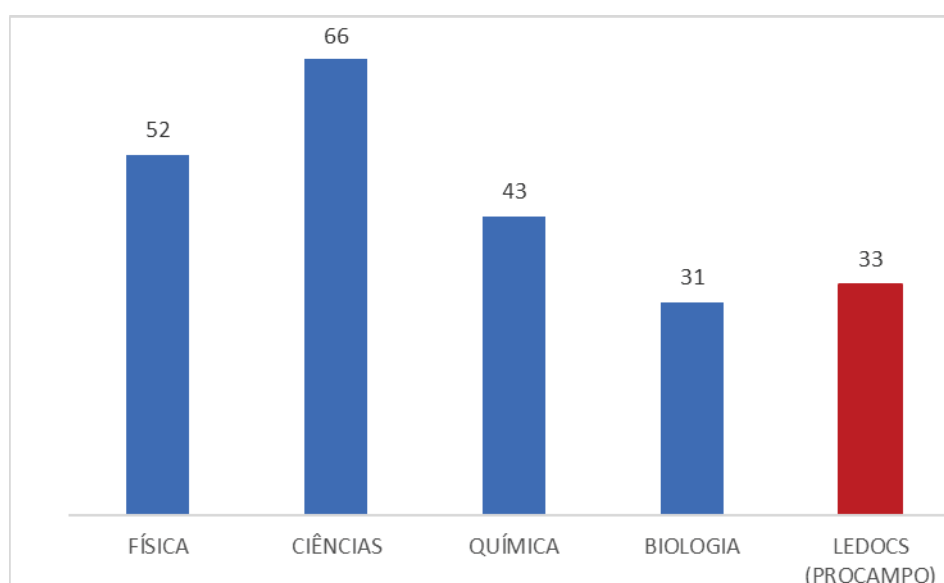
FIGURA 15 – MÉDIA DE CONCLUSÃO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS, QUÍMICA, FÍSICA E BIOLOGIA DA REGIÃO SUL



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 a 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Quando analisamos a evasão há uma mudança nos dados sendo que os cursos de Ciências têm, em média, 66% de evasão de seus estudantes. Na sequência, aparecem os cursos de Física e Química registrando valores de 52% e 43%. Os cursos de Biologia são os que têm a menor média de evasão, em torno de 31%. Nesta escala as LEDOCS são o segundo conjunto de cursos que detêm o menor valor médio registrado em 33%, conforme:

FIGURA 16 – MÉDIA DE EVASÃO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS, QUÍMICA, FÍSICA E BIOLOGIA DA REGIÃO SUL



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 a 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Assim, olhando os dois gráficos em conjunto podemos compreender que as LEDOCS a maior taxa de conclusão média e o segundo menor valor de evasão entre os cursos analisados. Porém, há de se fazer uma diferenciação quanto ao processo de entrada dos estudantes das licenciaturas (Ciência, Química, Física e Biologia) para com os das Licenciaturas em Educação do Campo. A primeira diferenciação está no formato do processo seletivo. Enquanto os cursos tradicionais selecionam os seus estudantes por meio do vestibular, as LEDOCS trabalham com processos seletivos diferenciados que tem como objetivo trazer para dentro dos cursos os sujeitos receptores da política do PROCAMPO. Já segunda questão que está atrelada ao processo seletivo é o desafio para formação profissional, uma vez que os cursos tradicionais que tem estudantes selecionados pelo vestibular em tese tem um desafio colocado em um patamar no qual aqueles discentes foram selecionados de uma parcela maior de acordo com os seus conhecimentos comprovados pelas notas das provas do vestibular em suas diversas etapas. Enquanto que as LEDOCS trabalham, em geral, com indivíduos que vieram de uma situação educacional no campo mais complexa. Neste sentido, há um desafio formativo em todos os cursos, porém, nas LEDOCS este desafio é maior em virtude de incluir na universidade sujeitos que foram historicamente alijados do seu direito a uma educação básica e conseqüentemente à educação superior.

Outra característica que chama atenção nos dados sobre as LEDOCS no censo da educação superior está na proporção de homens e mulheres que frequentam os cursos. De acordo com os dados os cursos são majoritariamente femininos como mostra o Quadro 3. As LEDOCS seguem a tendência dos cursos de licenciatura em geral, predominantemente femininos, o que se coaduna com o perfil dos estudantes que buscam e concluem o ensino superior no Brasil.

QUADRO 3 – DADOS DE DISTRIBUIÇÃO POR SEXO NAS LEDOCS DE 2009 A 2017

CURSO	2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
FURG (1270331)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	13	9	50	8	63	15	67	16	78
IFFAR (1269249)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	43	33	73	37	70	30	60	16	36
IFFAR (1269210)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	44	17	82	25	94	23	81	11	57
UNIPAMPA (1265385)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	30	14	106	15	126	24	143	42	165
UFRGS (1316611)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	18	33	67	44	104	33	81	25	57

UFRGS (1278882)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	32	34	77	53	110	47	89	33	69
UFPR (1322306)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	71	169	65	163	68	144	80	143
UFFS (1279327)	0	0	0	0	0	0	0	0	15	41	31	62	75	96	93	106	99	121	85	117
UFFS (1276258)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	8	29	43	97	118	100	121	90	117
UTFPR (1177454)	0	0	0	0	0	0	0	0	13	17	26	31	33	25	45	36	34	29	24	21
UNIOESTE (1150875)	0	0	10	21	10	20	8	19	8	19	7	16	0	0	0	0	0	0	0	0
UNIOESTE (1150859)	0	0	15	17	14	16	14	16	14	16	13	15	0	0	0	0	0	0	0	0
UNICENTRO (1147023)	0	0	0	0	11	24	11	24	10	24	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0
UFSC (122346)	8	11	31	49	51	71	52	85	46	67	47	69	52	65	65	129	74	133	78	112

FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 a 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Com relação a diversidade dos cursos de educação do campo podemos entender que de 2009 para 2018 houve um aumento na diversidade estudantil na região Sul. O que chama atenção é a questão dos estudantes indígenas que começaram a se matricular a partir de 2013, na vigência do edital 2012. Essa presença aumentou devido ao curso da UFFS Erechim que tem se destacado na matrícula de estudantes indígenas. Essa concentração de estudantes indígenas nestes cursos se dá com a disposição geográfica das aldeias que estão em maior quantidade nas regiões de fronteira com outros países da América Latina. Em outras pontos da região Sul há a presença indígena com aldeias, mas elas são menores e menos povoadas. Vale ressaltar que atualmente a UNICENTRO conta com um curso de Pedagogia Intercultural Indígena com ênfase em processos educativos no campo para dar conta desta população que demanda formação superior. Os outros cursos respondem por uma parcela menor dos estudantes indígenas, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 4 – DIVERSIDADE ÉTNICA NAS LEDOCS DE 2009 A 2018

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
0. Não declarado	1	15	18	12	46	129	423	341	224	186
1. Branca	16	53	103	122	132	295	534	746	764	654
2. Preta	1	4	8	8	9	21	68	108	109	132
3. Parda	1	5	19	18	33	66	140	216	248	215
4. Amarela	0	2	3	3	3	5	7	8	8	6
5. Indígena	0	0	0	0	12	57	181	247	263	279
6. Não dispõe da informação	0	64	66	66	68	59	1	0	0	0

FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Assim, o que podemos compreender do exame destes dados é que em nível nacional o desenvolvimento da educação do campo de 2009 a 2018 foi intenso em todo o território nacional com a criação de cursos de licenciatura em educação do

campo e as pedagogias da terra. Porém, quando olhamos para o número de cursos fechados, também percebemos que estes valores são elevados.

Desta forma, podemos desagregar os valores acerca da diversidade dos estudantes da educação do campo. O que se percebe é que os autodeclarados brancos são maioria nas licenciaturas em educação do campo. A UFSC (122346) é o curso que tem maior número de matrículas:

QUADRO 5 – AUTODECLARADOS BRANCOS NAS LEDOCS DE 2009 A 2018

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
122346	16	53	86	104	89	92	96	171	175	148
1265385	0	0	0	0	0	26	93	108	127	145
1322306	0	0	0	0	0	0	19	86	88	88
1270331	0	0	0	0	0	8	40	49	54	57
1279327	0	0	0	0	16	31	51	58	60	51
1269210	0	0	0	0	0	43	77	88	80	51
1269249	0	0	0	0	0	47	0	80	68	39
1316611	0	0	0	0	0	4	21	44	41	24
1276258	0	0	0	0	9	35	36	29	27	21
1278882	0	0	0	0	0	2	16	30	29	19
1177454	0	0	0	0	0	1	5	3	14	11
1150859	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
1150875	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1147023	0	0	17	18	18	4	0	0	0	0

FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Com relação aos estudantes autodeclarados pretos, de acordo com o Censo da Educação Superior, o curso da UFPR (1322306) é o curso que teve maior número de matrículas com este perfil, apesar de estar localizado em um estado considerado mais povoado por pessoas autodeclaradas de cor branca.

QUADRO 6 – AUTODECLARADOS PRETOS NAS LEDOCS DE 2009 A 2018

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1322306	0	0	0	0	0	5	35	34	41
1265385	0	0	0	0	4	20	19	21	23
1270331	0	0	0	0	2	10	14	15	23
122346	4	7	7	6	4	5	4	5	14
1279327	0	0	0	2	2	11	12	11	9
1177454	0	0	0	0	0	0	0	5	7
1276258	0	0	0	0	2	2	2	3	5
1269249	0	0	0	0	3	0	8	5	4
1278882	0	0	0	0	0	1	4	4	3
1269210	0	0	0	0	4	4	6	4	2

1316611	0	0	0	0	0	3	4	2	1
1147023	0	1	1	1	0	0	0	0	0
1150859	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1150875	0	0	0	0	0	0	0	0	0

FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Com relação aos estudantes autodeclarados pardos, segundo classificação de autodeclaração, o curso da UFFS (1279327) foi o que teve maior número de matrículas, considerando a sua data de início das atividades de funcionamento:

QUADRO 7 – AUTODECLARADOS PARDOS NAS LEDOCS DE 2009 A 2018

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1279327	0	0	0	0	20	29	69	65	75	63
1322306	0	0	0	0	0	0	8	58	53	51
122346	1	5	10	10	6	10	11	16	22	22
1177454	0	0	0	0	0	6	12	15	32	20
1265385	0	0	0	0	0	1	5	13	18	20
1269210	0	0	0	0	0	5	14	16	14	11
1278882	0	0	0	0	0	1	2	6	8	8
1276258	0	0	0	0	0	2	4	3	5	6
1270331	0	0	0	0	0	1	3	3	4	6
1316611	0	0	0	0	0	0	6	9	7	4
1269249	0	0	0	0	0	8	0	12	10	4
1150859	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
1150875	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1147023	0	0	8	8	7	3	0	0	0	0

FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Já para os dados de estudantes autodeclarados indígenas percebe-se que o número maior se concentra, a partir de 2013, nos dois cursos da UFFS (1276258 e 1279327). Eles respondem, a partir do Censo da Educação Superior, no ano de 2018, a 91% de todas as matrículas indígenas na região Sul para cursos de licenciatura em educação do campo no PROCAMPO.

QUADRO 8 – AUTODECLARADOS INDÍGENAS NAS LEDOCS DE 2009 A 2018

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1276258	0	30	130	180	185	174
1279327	12	24	47	63	73	79
1265385	0	0	0	0	0	18
122346	0	2	2	1	2	4
1270331	0	1	1	1	1	2
1322306	0	0	0	1	1	2
1150859	0	0	0	0	0	0

1150875	0	0	0	0	0	0
1147023	0	0	0	0	0	0
1177454	0	0	0	0	0	0
1278882	0	0	0	0	0	0
1316611	0	0	1	1	1	0
1269249	0	0	0	0	0	0
1269210	0	0	0	0	0	0

FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Os dados do quadro 4 e quadros posteriores desagregados indicam que as LEDOCS na região Sul começaram a apresentar uma maior diversidade a partir de 2013. O que temos de ter em mente é a predominância da autodeclaração branca na maioria das licenciaturas, com exceção da UFFS em que há um expressivo número de indígenas autodeclarados. Dentre os cursos com menor diversidade estudantil encontra-se a UFSC que possui majoritariamente estudantes autodeclarados brancos. O que se percebe como via de regra é a predominância dos autodeclarados brancos em detrimento de outros grupos étnicos. O que podemos observar é a questão da inclusão dos indígenas nas LEDOCS que é superior em relação aos cursos regulares ofertados por meio do vestibular tradicional e com o ingresso assegurado por programas específicos pela lei de cotas¹³, conforme quadro:

QUADRO 9 – AUTODECLARADOS INDÍGENAS NOS CURSOS BIOLOGIA, QUÍMICA, FÍSICA, CIÊNCIAS E LEDOCS (PROCAMPO) NA REGIÃO SUL (2009 a 2018)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
BIOLOGIA	2	2	2	3	2	5	8	13	9	8
QUÍMICA	0	0	0	0	0	2	7	8	11	2
FÍSICA	0	0	1	0	1	4	2	9	5	3
CIÊNCIAS	0	0	0	0	0	0	2	2	4	3
LEDOCS (PROCAMPO)	0	0	0	0	12	57	181	247	263	279

FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Neste sentido, apesar do progresso que a Lei Nº 12.711 teve no sentido de garantir cotas étnicas para indígenas percebe-se que nos cursos de Biologia, Química, Física e Ciências esta inclusão se deu em pequena quantidade, não passando de 10 estudantes indígenas acessando estes cursos. Nos cursos de Educação do Campo analisados percebe-se que a grande maioria segue a tendência de poucos indígenas

13 A Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 que estabelece sobre ingresso de negros, pardos e indígenas pela política de cotas.

incluídos nas turmas, com exceção dos cursos UFFS (1276258 e 1279327) que responderam por quase a totalidade da inclusão indígena na formação de professores para a Educação do Campo.

Assim, o que podemos compreender destes movimentos é que as LEDOCS são cursos que têm uma diversidade e tem feito um papel importante na garantia do acesso às populações que formam o campo dentro da sua diversidade.

1.4 A produção acadêmica sobre políticas educacionais na educação superior do/no campo

Com o processo histórico de construção da Educação do Campo, a inserção das pautas das comunidades e movimentos sociais na esfera política abriu a possibilidade de inserção dentro da universidade. Inicialmente, por meio das parcerias firmadas pelo PRONERA e que se desdobra no PROCAMPO. A partir desse panorama histórico se faz necessário apresentar um breve panorama da produção de conhecimento sobre as questões inerentes a esta pesquisa de doutorado, pois os dados que levantamos indicam que a criação dos cursos e o fomento da formação, condicionados pelo PROCAMPO, possibilitaram a inserção e ampliação da produção acerca dos temas relacionados a educação e movimentos sociais, educação do campo, dentre outros que tenham relação com os movimentos por educação do campo no Brasil. Souza (2016) fez um levantamento sobre a produção de conhecimento em educação e movimentos sociais do campo. Em sua obra, há um capítulo dedicado a Educação do Campo e Políticas Públicas (Capítulo 8). Neste, a autora faz uma discussão de um conjunto de 31 trabalhos que no seu entendimento são representativos na produção de conhecimento sobre os movimentos sociais e que foram classificados como “Universidade, Educação Superior, Licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia da Terra” (SOUZA, 2016, p. 285). Desses 31 trabalhos, 30 versam sobre experiências pedagógicas em cursos do PRONERA e PROCAMPO. Apenas um trabalho versa sobre o acesso à educação superior pelos sujeitos do campo.

Tendo como referência a obra de Souza (2016), desenvolvi o levantamento da produção de conhecimento sobre temas que se relacionam com esta pesquisa em três bancos de dados que são: banco de teses e dissertações da CAPES, Scielo e Portal de Periódicos da CAPES. Fiz uma busca por dissertações, teses e artigos científicos utilizando o termo “Educação do Campo”. No banco de teses e dissertações da CAPES foram encontrados 1552 trabalhos produzidos de 2009 a 2018; para a busca no portal da Scielo foram encontrados 60 artigos científicos. E, para o portal de periódicos da CAPES foram encontrados 515 artigos nos mais variados periódicos. A seleção de trabalhos se fez com base no título do trabalho e no seu resumo. A tabela 2 apresenta uma síntese dos trabalhos selecionados por ano em cada banco de dados:

TABELA 2 - TRABALHOS QUE VERSAM SOBRE TEMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO, MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, PRONACAMPO, PROCAMPO, PRONERA E LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANO	Teses	Dissertações	SCIELO*	PORTAL PERIODICOS CAPES	TOTAL/ANO
2006	2	0	0	0	2
2007	0	0	1	0	1
2008	0	0	1	1	2
2009	1	3	0	2	6
2010	3	3	0	0	6
2011	2	5	1	0	8
2012	2	2	2	4	10
2013	2	14	2	6	24
2014	3	10	0	10	23
2015	5	9	6	4	24
2016	8	13	4	16	41
2017	5	28	7	17	57
2018	10	10	1	2	23
TOTAL	43	97	25	62	227

FONTE: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÃO CAPES, PORTAL PERIÓDICOS CAPES, SCIELO, DADOS TABULADOS PELO AUTOR

A partir da tabela podemos depreender que ao longo dos anos há um crescimento da produção sobre os temas políticas educacionais para o campo, movimento da educação do campo, PRONACAMPO, PROCAMPO, PRONERA e licenciatura em educação do campo. Este crescimento é corroborado por Souza

(2016) na sua análise até 2015. O que se pode perceber é que, a partir de 2015, o número de trabalhos é significativo em relação a anos anteriores, tendo seu ápice em 2017 com a produção de 28 dissertações de mestrado sobre os temas. A partir dos 227 trabalhos selecionados, buscou-se fazer uma organização pelos temas que cada produção aborda, organizados no quadro à seguir:

QUADRO 10 –TRABALHOS SELECIONADOS POR TEMÁTICAS

TEMA	TESES	DISSERTAÇÕES	SCIELO*	PORTAL PERIÓDICOS CAPES
PRONERA	5	30	3	12
PROCAMPO	0	3	2	6
PRONACAMPO	1	3	0	3
LICENCIATURAS	19	46	5	21
ESTADO E MOV. SOCIAIS	4	2	6	3
UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS	3	3	1	4
ACESSO ED. SUP CAMPONÊS	0	2	2	1
POLÍTICAS ED CAMPO	8	5	4	7
ESTADO DA ARTE ED. CAMPO	0	0	0	3
MOVIMENTO POR ED. CAMPO	2	1	1	2
ESTUDO COMPARADO PRONERA E PROCAMPO	1	0	0	0
PIBID DIVERSIDADE	0	2	1	0

FONTE: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÃO CAPES, PORTAL PERIÓDICOS CAPES, SCIELO, DADOS TABULADOS PELO AUTOR

Deste quadro, o que podemos compreender é que, há uma quantidade expressiva de trabalhos sobre a temática PRONERA somando 50 trabalhos acadêmicos, nos quais predomina estudos de caso de atividades em universidades e assentamentos da reforma agrária. Outra temática que teve uma quantidade expressiva de trabalhos foram os estudos em licenciaturas com um total de 91 trabalhos entre teses, dissertações e artigos científicos. A grande maioria destas produções versam sobre experiências (estudos de caso) de licenciaturas em educação do campo no âmbito do PROCAMPO. O que chama atenção destes dados é que a temática PROCAMPO com o estudo da política pública educacional aparece somente em três dissertações de mestrado. Outro tema que chama a atenção pela baixa produção é o acesso à educação superior pela juventude camponesa que

aparece somente em duas dissertações de mestrado. A partir deste levantamento procedemos com a leitura dos trabalhos buscando averiguar relações das discussões teóricas e empíricas com a temática desta tese de doutorado, culminando na seleção de 26 trabalhos que serão discutidos para representar os estudos sobre políticas de educação superior para populações do campo.

No ano de 2009 foram selecionados dois trabalhos, uma dissertação de mestrado e uma tese. A dissertação de autoria de Clarice Aparecida Santos intitulada “Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil” busca fazer uma análise sobre a atuação dos movimentos sociais como protagonistas no processo de construção das licenciaturas em educação do campo no âmbito do PROCAMPO. Nas suas considerações finais a autora faz uma reflexão sobre a questão da ofensiva das classes dominantes sobre setores da educação e na criminalização dos movimentos sociais, discutindo a necessidade destes estarem presentes no processo de construção de políticas públicas. Outro aspecto abordado pela autora é o conflito de classes que se instaura dentro do Estado.

A tese de doutorado de autoria de Claudemir Godoy do Nascimento intitulada “Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputa” busca fazer a discussão sobre a conjuntura das políticas públicas e o conceito de Educação do Campo. A tese focou em 7 entrevistas estruturadas e 38 questionários enviados a pesquisadores que foram identificados como “pesquisadores da Educação do Campo” (NASCIMENTO, 2009, p. 8). O autor depreende da análise de todo o material coletado que há uma disputa pelo conceito da Educação do Campo, uma vez que esta é uma proposta contra hegemônica vinda dos movimentos sociais camponeses.

Para o ano de 2010 foram selecionadas duas teses de doutorado que versam sobre políticas de educação do campo e sobre o movimento nacional por uma educação do campo. A tese de Mauro Tilton intitulada “O limite da política no embate de projetos da educação do campo” apresenta um estudo das políticas destinadas a educação do campo por meio da ideia de que estas são limitadas em sua ação pelo Estado. O autor sinaliza ao final que há a necessidade de os movimentos sociais retomarem o conceito de Educação do Campo e romper os limites das políticas. A outra tese, de autoria de Clésio Acilino Antonio, intitulada “Por uma educação do campo” problematiza a construção histórica do movimento por uma educação do

campo. Na análise, o autor buscou problematizar a formação do movimento, bem como a produção acadêmica, política e social. Ao final, o autor defende que o movimento historicamente construído na luta por educação do campo pautou importantes avanços na esfera da garantia ao direito à educação para os camponeses.

No ano de 2012 há somente uma dissertação de mestrado. É de autoria de Eliane Miranda Costa, intitulada “A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo”. O objetivo do trabalho foi analisar a política do PROCAMPO em seus documentos e como ela se materializou na Licenciatura em Educação do Campo oferecida pela Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Pará (IFPA). A autora conclui a dissertação reforçando a importância do curso no tocante a discussão da educação no Pará que na sua análise busca “romper com a visão urbanocêntrica, que há muito tempo permeia a educação dos povos que habitam a área rural, a fim de tornar-se uma educação do e no campo” (COSTA, 2012, p. 9).

Para 2013 há a produção de três dissertações de mestrado que versam sobre: i) processos de colaboração dos entes federados no PRONACAMPO; ii) análise das políticas no tocante ao acesso à educação superior de camponeses no âmbito do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR e iii) análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo no Estado do Paraná. O primeiro de autoria de Luna Marquez Ferolla busca fazer uma discussão sobre os processos de colaboração entre entes federados no âmbito do PRONACAMPO. A autora conclui que o PRONACAMPO oportunizou inúmeras parcerias entre os entes federados no âmbito dos eixos de ação do PRONACAMPO. A dissertação de Márcia Mariana Bittencourt Brito analisou como se deu o acesso à educação superior no âmbito do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR na Universidade Federal do Pará. A análise foca em dados institucionais da UFPA sobre o acesso e permanência dos estudantes oriundos de ações destes três programas. A autora conclui que as políticas estudadas proporcionam o acesso à educação superior aos camponeses dentro do que é disposto e concebido historicamente para a Educação do Campo. E a dissertação de Gelson Kruk da Costa analisou os PPP das Licenciaturas em Educação do Campo no estado do Paraná da UNIOESTE, UNICENTRO, UTFPR, UFFS, todos participantes da primeira turma do PROCAMPO realizado em 2009. Para complementar a análise dos projetos o autor fez entrevistas com lideranças de movimentos sociais sobre a

visão na participação do processo de construção das licenciaturas. O autor concluiu que os cursos analisados são produtos da tensão do Estado burguês com os movimentos sociais camponeses.

Em 2014 foram selecionadas duas dissertações de mestrado e um artigo científico publicado na Revista Eletrônica de Educação (ISSN: 1982-7199). Das dissertações os temas abordados são sobre o financiamento das ações do Governo de Dilma Rousseff para a Educação do Campo e a outra sobre o PRONACAMPO. Na dissertação sobre financiamento de Ailton Cotrim Prates fez-se uma discussão sobre as ações no governo sobre o financiamento do PRONACAMPO e do PRONERA. O autor faz uma análise sobre as ações do PRONACAMPO e do PRONERA, porém, apresenta somente alguns dados pontuais de algumas ações destes dois programas sem aprofundar numa análise das contas do Ministério da Educação (MEC) sobre o programa. A outra dissertação de autoria de Vitor de Moraes busca fazer uma análise do PRONACAMPO e dos documentos da articulação estadual por uma educação do campo, evidenciando as pautas estabelecidas pelos movimentos sociais do campo. Ao final o autor afirma que o PRONACAMPO não “[...] representa as ansiedades dos Movimentos Sociais Populares do campo” (MORAES, 2014, p. 8).

O artigo científico de autoria de Salomão Mufarrej Hage intitulado “Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior” busca discutir a importância de analisar as políticas de educação do campo a partir da ótica da luta histórica e das reivindicações dos movimentos sociais pelo acesso à educação do campo.

No ano de 2015 foram selecionados dois artigos publicados nas revistas: Educar em Revista (ISSN: 1984-0411) e Revista Educação em Questão (ISSN: 1981-1802). Além dos artigos foi selecionada a tese de doutorado de autoria de Ednizia Ribeiro Araujo Kuhn intitulada “Análise da política de educação do campo no Brasil: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO” que buscou fazer um estudo comparado do PRONERA com o recém-criado PRONACAMPO. Na análise da autora há o entendimento que há uma diferença no desenho das duas políticas e que inovações que foram desenvolvidas no âmbito do PRONERA não foram aproveitadas no desenho do PRONACAMPO, mostrando uma incapacidade do governo federal em aprender com o conhecimento empírico da política. Outro ponto destacado é que o PRONERA é uma genuína política pautada nos debates dos movimentos sociais por

educação na reforma agrária, enquanto que o PRONACAMPO é fruto das disputas dos movimentos sociais com grupos aliados ao mercado. Em linhas gerais, o PRONERA e o PRONACAMPO diferem enquanto política e nos conceitos de educação. Enquanto o PRONERA reflete os debates dos movimentos sociais, o PRONACAMPO é um programa que reflete o capital internacional e os interesses privados do que a educação do campo. Os dois artigos selecionados são de autoria de Monica Molina e Salomão Mufarrej Hage. A problematização dos dois está nos riscos e potencialidades da expansão das licenciaturas em educação do campo no sentido de se trabalhar as pautas dos movimentos sociais e o conceito de educação do campo (MOLINA, 2015). O segundo artigo faz uma reflexão da pertinência e potencialidades do PROCAMPO na formação de educadores do campo engajados politicamente na luta por Educação do Campo (MOLINA e HAGE, 2015).

Para o ano de 2016 foram selecionados uma dissertação, duas teses e três artigos publicados: Revista Eletrônica de Educação (ISSN: 1982-7199), Educação em Revista (ISSN: 1982-6621) e RBPAE (ISSN: 2447-4193). A dissertação de autoria de Oscar Hernán Rodríguez Triviño buscou analisar os debates epistemológicos e políticos sobre Educação Popular e Educação do Campo na América Latina. A análise pautou-se nos movimentos sociais e sua relação com os estados nacionais da Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Argentina e Brasil. O autor conclui sua dissertação defendendo que tais movimentos nesses países vem gerando outras formas de conceber os processos educativos dentro da estrutura do Estado na garantia ao direito à educação. A tese de Damiana de Matos Costa França busca analisar o PRONACAMPO a partir da teoria da abordagem cognitiva. A autora focou-se no processo de constituição do PRONACAMPO analisando documentos de 2011 a 2014. O trabalho também contou com entrevistas semi-estruturadas. Na análise dos dados a autora conclui que o PRONACAMPO é uma política híbrida, pois congrega interesses em oposição, o conceito de educação do campo e de educação rural no cenário brasileiro. Já a tese de autoria de Mírian Helena Goldschmidt buscou discutir os limites das políticas educacionais para educação do campo no Brasil. Na análise documental a autora apoiou-se na perspectiva do Materialismo Histórico Dialética para o estudo de políticas voltadas a educação do campo. Na conclusão da tese a autora coloca que a Educação do Campo enquanto conceito está diretamente em oposição

as políticas educacionais construídas no Estado, mostrando os limites de se construir uma educação do/no campo dentro do Estado brasileiro.

Dos artigos científicos os temas abordados são: análise do PRONERA, PRONACAMPO e PROCAMPO escrito por Santos e Silva (2016) que desenvolve um estudo comparado das políticas e das produções acadêmicas sobre Educação do Campo. Os autores concluem ao final do artigo que há uma dificuldade de se estabelecer a relação de parceria com movimentos sociais no âmbito das universidades. Outro artigo analisa os desafios para consolidação das licenciaturas em educação do campo dentro do PROCAMPO (HAGE, SILVA e BRITO, 2016). Os autores fazem uma análise do PROCAMPO e das licenciaturas em educação do campo, levantando os limites das ações nas universidades e potenciais limites do PROCAMPO na consolidação das licenciaturas como cursos regulares. O terceiro traz uma discussão do processo de expansão das licenciaturas no sentido de discutir os riscos e potencialidades da ação (MOLINA e HAGE, 2016). Os autores concluem o artigo levantando que a potencialidade está em fazer da licenciatura em educação do campo uma política permanente na universidade que reinventa a forma de fazer a formação de educadores no ensino superior e o risco reside no deslocamento e alargamento do conceito de Educação do Campo, necessitando uma vigilância epistemológica para que o conceito original não seja modificado.

No ano de 2017 foram selecionados quatro artigos científicos publicados na revista Educação e Sociedade (ISSN: 1678-4626), Educar em Revista (ISSN: 1984-0411), Revista Brasileira de Educação do Campo (ISSN: 2525-4863) e Revista Educação e Pesquisa (ISSN: 1678-4634). Também foi selecionada uma dissertação de mestrado de autoria de Viviane Marmentini Ascari intitulada “Os povos indígenas na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim - afirmações e conflitos” que busca discutir as dificuldades dos estudantes indígenas no acesso e permanência no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da UFFS no campus de Erechim. Dentro da proposta de pesquisa-ação a autora conclui que há inúmeros conflitos de cultura e de linguagem. Ao final, a autora propõe ações para superação desses conflitos e manutenção dos estudantes indígenas dentro do curso. Dos artigos selecionados trabalham-se as temáticas: contribuições do PROCAMPO na discussão da formação de educadores na educação superior (MOLINA, 2017), formação de pedagogos para movimentos sociais (MENEZES, FAUSTINO e

CHAVES, 2017), inclusão de mulheres camponesas nas universidades (FALEIRO e FARIAS, 2017) e inclusão de jovens camponeses na universidade (RAMOS, TURMENA e NASCIMENTO, 2017). O trabalho de Molina (2017) discute os pontos positivos da política do PROCAMPO para repensar a formação de educadores na universidade e a potencialidade da discussão sobre área do conhecimento. O artigo de Menezes, Faustino e Chaves (2017) discute a formação de pedagogos de acordo com os anseios dos movimentos sociais do campo. Os trabalhos de Faleiro e Farias (2017) e Ramos, Turmena e Nascimento (2017) discutem os desafios para o acesso à universidade pelas mulheres e jovens camponeses. No artigo de Ramos, Turmena e Nascimento (2017) um dos limites apontados pelas entrevistas com jovens camponeses está pelo não reconhecimento da licenciatura em educação do campo como formação para atuação nas escolas. Faleiro e Farias (2017) concluem em seu artigo que a inserção de mulheres camponesas é positiva uma vez que muda sua relação com o conhecimento produzindo empoderamento feminino.

Para 2018 foram selecionadas duas teses que discutem o PRONERA e o acesso à educação superior do campo (SCHULZE, 2018) e as produções das licenciaturas em educação do campo no Brasil (MORAES, 2018). A tese de Schulze (2018) analisa a oferta de cursos de educação superior pelo PRONERA no Estado do Paraná. Nas considerações finais a autora compreende que a oferta de educação superior no PRONERA é inferior a outras modalidades educacionais para estado do Paraná. Também ressalta a necessidade de trazer o debate da psicologia para se discutir políticas públicas que visem o acesso à educação superior para camponeses uma vez que a universidade é tida como um espaço de poder.

Moraes (2018) faz uma análise das LEDOCS em documentos e movimentações das entidades representativas e movimentos sociais que formam o coletivo de discussão e desenvolvimento das políticas voltadas para a educação do campo. No estudo das licenciaturas em educação do campo compreende que existem determinantes externos e internos da licenciatura em educação do campo. De todos os determinantes analisados compreende que as licenciaturas têm dois principais: a alternância e a formação por área do conhecimento. A autora compreende que a formação por alternância e área do conhecimento são inovações pedagógicas que tentam superar a histórica fragmentação das disciplinas universitárias e buscam uma religação dos saberes como as realidades concretas dos estudantes em formação.

Outro ponto que é destacado é a importância das licenciaturas em educação do campo como pontos de resistência na sociedade e no Estado no sentido de se pensar uma nova forma de fazer educação e formação de educadores.

De acordo com o levantamento realizado percebe-se que a produção do conhecimento está focada em estudos de caso com poucos trabalhos que fazem um debate mais amplo das políticas públicas para Educação do Campo. Nesse sentido, esta tese se encaixa neste debate trazendo uma análise da implementação da política pelo viés do estudo de implementação trazendo macrodados com entrevistas semi-estruturadas para entender a implementação do PROCAMPO na garantia ao direito à educação superior do campo para a população camponesa e os limites e desafios da política do PROCAMPO materializado na realidade das licenciaturas em educação do campo da região Sul do Brasil.

Nesse sentido, o capítulo buscou desenvolver uma visão histórica da educação do campo e sua construção nos diversos espaços dos movimentos sociais no seio da educação popular, no Estado a partir do movimento por uma educação do campo e na construção do PRONERA e do PROCAMPO. Refletimos também sobre a sua constituição dentro da universidade com o estabelecimento das licenciaturas em educação do campo no âmbito do PROCAMPO como mais um capítulo na história da universidade brasileira em direção à sua democratização. Outro objetivo deste capítulo foi abordar o conflito e as negociações instauradas dentro do Estado e na universidade na disputa das políticas de educação do campo.

2. A MATERIALIDADE DO PROCAMPO NA REGIÃO SUL

Este capítulo trouxe a segunda etapa deste estudo que compreendeu em um primeiro contato com as licenciaturas em educação do campo que participaram dos editais PROCAMPO na região Sul. Organizamos o presente capítulo em quatro seções. A primeira, buscou elucidar alguns conceitos em torno de política educacional, especialmente a questão da etapa de implementação de políticas, apesar desta tese não ser exclusiva sobre a implementação, entendemos que se fez necessário explicar a importância da análise desta etapa da política educacional, junto a forma de coleta e organização dos dados documentais usados. A segunda parte, versa sobre a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2010). A terceira etapa é, propriamente, a construção de uma primeira aproximação com as realidades das LEDOCS da região Sul. A quarta parte, busca desenvolver o processo de construção das categorias que nortearam os instrumentos de entrevista, a análise das entrevistas e, também, explicar o critério de seleção da amostra de instituições que foram feitas as entrevistas com professores e estudantes acerca do PROCAMPO.

Justifica-se a importância em discutir conceitos sobre avaliação de políticas devido ao fato que, de acordo o referencial teórico adotado, o pesquisador desenvolve uma forma de analisar e compreender a ação da política. Assim, se faz necessário trabalhar alguns conceitos para compreender o olhar para a política que tenho a intenção de desenvolver.

Perez e Passone (2013) compreendem que o conceito de política é polissêmico, mas o que se pode ter em comum é que “[...] política pública consiste nas ações que os governos decidem colocar em prática para solução de problemas públicos” (p. 621). Tal compreensão é um consenso no campo da ciência política (SECHI, 2014).

Assim, para efeito desta tese, complementando Perez e Passone (2013) e Sechi (2014), trarei a seguinte compreensão de política como sendo o resultado da ação que se constrói a partir da política pública ou da não ação do Estado sobre um problema demandado pela sociedade civil ou outros setores que influenciam os governos, configurando, assim, decisões para o estabelecimento de classes sociais e diferentes grupos no governo.

A partir dessa compreensão, teóricos do campo da ciência política construíram formas de analisar a ação do Estado, a política. O acúmulo do conhecimento produziu modelos variados da compreensão de como funciona o processo de concepção, construção, aplicação e avaliação de uma política como: i) incrementismo; ii) ciclo de políticas ou sequencial; iii) modelo *garbage can*; iv) coalisão de defesa; v) arenas sociais; vi) fluxos múltiplos; vii) equilíbrio interrompido (RUA e ROMANINI, 2015).

O modelo de compreensão adotado nesta tese é o do ciclo de políticas (Palumbo, 1994) entendendo que a política educacional se constrói nas etapas do ciclo, porém, não de uma forma linear (sequencial), mas de acordo com as estratégias de ação e contexto institucional.

Dentro dessa compreensão a avaliação é uma parte do ciclo de políticas como uma verificação dos acertos e incoerências no processo de implementação e desenho da política.

Para melhor compreender o processo de avaliação de uma política Abramowicz (1994) traça um paralelo entre a avaliação escolar com a avaliação de políticas buscando construir um histórico do conceito de avaliação cognitiva que passa de uma linha mais voltada para o sujeito para uma linha tecnicista como instrumento de controle com o objetivo de atribuir uma nota e classificar. A autora também apresenta as diferenças de ideias entre correntes que trabalham a avaliação tanto na linha positivista e tecnicista quanto na linha de uma avaliação mais contextualizada.

Abramowicz (1994) apresenta um modelo de avaliação cognitiva denominada de crítico – humanista que busca acima de tudo desenvolver uma nova relação entre saber e poder, onde o sujeito da avaliação se emancipa no processo de ensino aprendizagem tornando-se peça central do processo avaliativo. A avaliação nessa perspectiva não serve para mensurar, mas para gerar processos reflexivos e emancipatórios do processo educacional como forma de criar autonomia do indivíduo.

Outro ponto importante é a relação que Abramowicz (1994) faz da avaliação com a política. Para a autora o ato de avaliar é em si um ato político, pois, o avaliador sempre está à frente de tomar uma série de decisões. A avaliação pode ser um dos fatores levados em conta na decisão de uma política pública.

Porém, em grande parte dos casos as avaliações não são levadas em conta, na esfera política e do governo dentro de uma legislatura de cargo público na União, Estados e Municípios. Ou seja, há um descompasso entre tempos, onde o político não acompanha o tempo de estabelecimento e geração de resultados de uma política. Lembramos que uma candidatura de presidente, prefeito, governador tem prazo de quatro anos e por conta da necessidade de re-eleição, muitos políticos querem resultados rápidos. Uma avaliação coerente de uma política pública leva tempo para que seus efeitos sedimente-se na sociedade e possa ser captado pela análise de dados. Isso acontece devido a alguns fatores que tem relação com a ordem política e do tempo político. Com relação a ordem política fala-se da utilização da avaliação como justificativa política ou para descontinuar uma determinada ação. Não há a preocupação com a melhoria da política, mas sim, há uma necessidade de explicação por parte do político. Quanto ao tempo, compreende-se que uma avaliação de política leva um certo tempo para ser concretizada. Nesse sentido, o processo avaliativo não consegue acompanhar as votações de Leis Orçamentárias ou o tempo político de um mandato. Esse é outro motivo para as avaliações terem sido deixadas de lado.

De certa forma, podemos transportar o conceito de avaliação para a avaliação de políticas, pois, compreende-se que o processo de avaliar uma política se dá, geralmente, ao final, quando olhamos na linha histórica do processo e analisamos o que deu certo e o que não foi adequado.

Uma característica da avaliação de políticas e programas é o da avaliação como processo que possui “seu caráter aplicado” (COTTA, 1998, p. 105). Lembrando que a avaliação de políticas é uma ação que enfoca a concepção de programa, a estratégia de implementação, os resultados, impactos, custos e efeitos secundários dos programas.

Cotta (1998) também ressalta que no processo de avaliação de políticas há três tipos de atores que podem ser levados em conta:

os *program sponsors*, que correspondem a agências de fomento, órgãos governamentais ou a cúpula da instituição responsável pelo programa, a equipe propriamente dita, formada pelos gestores e pelo pessoal técnico e administrativo, e os clientes ou beneficiários, indivíduos ou grupos que podem ou não ser chamados a participar das decisões pertinentes à intervenção (COTTA, 1998, p. 106).

Para o autor, a avaliação desempenha papel central no processo de racionalização de políticas e programas sociais onde a eficiência do gasto está diretamente relacionada ao controle que é exercido pela avaliação balizado pela eficiência e eficácia.

Bandeira (s.d.) discute sobre a validade interna e externa de uma pesquisa. Apesar de o texto ser mais focado para a área de ciências exatas, médicas e biológicas, algumas premissas podem ser aproveitadas para a pesquisa em ciências humanas. Primeiramente, é importante salientar que uma boa pesquisa ou uma boa avaliação de políticas parte de uma questão que se busca responder. Esta questão tem que ser sólida e buscar uma visão ampliada sobre o objeto estudado. Outro ponto importante é a metodologia, pois, uma inapropriada pode atrapalhar a pesquisa e tornar os dados pouco inteligíveis para futuras pesquisas. Nesse sentido, um estudo, mesmo em ciências humanas, deve desenvolver certo grau de validade interna e externa, mesmo que seja praticamente impossível fugir de algumas relativizações.

Outro ponto que vale destacar é a avaliação como ação governamental na definição de rumos e aplicabilidade de uma política ou programa e a avaliação de políticas como campo de estudo acadêmico.

Weiss (1982) compreende que todo o processo avaliativo de uma política não é neutro, pois está permeado por relações políticas e de poder. Uma questão que sempre surge é a do por que muitas vezes um programa, política ou ação governamental ineficaz continua sendo executado e ações que tem uma grande efetividade na mudança da realidade social são descontinuadas. Para o autor, a resposta para esse questionamento está nas relações políticas e no intrincado jogo político. Dessa forma, podemos entender que diversas vezes as avaliações de políticas são realizadas com o objetivo de referendar uma ação para capitalização de poder político por parte de uma determinada pessoa ou grupo que quer se manter no poder ou chegar ao poder com o auxílio de tais dados.

Assim, a avaliação de políticas desempenha um papel político seja ela feita pelo órgão implementador ou por um pesquisador independente, pois os seus resultados podem apontar para deficiências e potencialidades da ação política, podendo ou não serem levados em conta ou utilizados como material para reforçar uma posição ou ação de um determinado governo.

De certa maneira podemos compreender o campo¹⁴ que constituiu as discussões sobre avaliação e, conseqüentemente, de políticas como em constante disputa, ou seja, dentro dele há pesquisadores que defendem uma visão mais instrumental e técnica do ato de avaliar, enquanto há grupos que divergem sobre essa forma de interpretar a questão.

Figueiredo e Figueiredo (1986) compreendem que todo o processo de avaliação de uma política antecede a um processo de avaliação política. A avaliação política pode ser compreendida como os critérios que tornam uma política preferível a qualquer outra.

Palumbo (1994) define ciclo de políticas como sendo a organização da agenda, formulação, implementação, avaliação e término e comenta as dificuldades analíticas dessa noção de etapas de uma política, pois, no mundo real elas se mesclam, sobrepõem-se ou mudam de ordem. Nas palavras do autor:

[...] outra desvantagem desta visão do processo de elaboração de uma política é que ela é organizada demais, lógica demais e sequencial demais. No mundo real, os vários estágios se sobrepõem e se mesclam (PALUMBO, 1994, p. 51).

Arretche (s.d.) nos recorda que as avaliações, geralmente, têm se focado sobre os seguintes parâmetros: eficácia, eficiência e efetividade. A eficácia pode ser compreendida, de acordo com Cotta (1998), como o grau que se alcançam os objetivos e metas de um referido programa ou política. Eficiência é a “[...] relação entre os resultados e os custos envolvidos na execução de um projeto ou programa” (p. 112). Costa e Castanhar (2002) definem efetividade ou impacto como os efeitos positivos que a política proporcionou no espaço sejam eles de ordem técnica, econômica, social, cultural, institucional ou ambiental.

14 Aqui utilizamos a noção de campo que Bourdieu (2004) desenvolve como o espaço de disputa entre os acadêmicos de uma mesma área.

Além desses parâmetros, Costa e Castanhar (2002) apresentam a sustentabilidade, análise custo-efetividade, satisfação do beneficiário e equidade. De acordo com os autores:

Sustentabilidade: mede a capacidade de continuidade dos efeitos benéficos alcançados através do programa social em questão, após o seu término. Análise custo-efetividade: similar à ideia de custo de oportunidade e ao conceito de pertinência. É feita a comparação de formas alternativas da ação social para a obtenção de determinados impactos, para ser selecionada aquela atividade/projeto que atenda àqueles objetivos ao menor custo; Satisfação do beneficiário: avalia a atitude do usuário em relação à qualidade do atendimento que está obtendo do programa; Equidade: procura avaliar o grau em que os benefícios de um programa estão sendo distribuídos de maneira justa e compatível com as necessidades do usuário (COSTA e CASTANHAR, 2002, p. 3).

Dentro dessa disputa, Faria (2005) afirma que há uma apropriação da visão gerencialista em vários estudos da avaliação de política, principalmente de trabalhos da área da administração pública, trazendo a intrínseca relação da avaliação com agências multilaterais, organismos internacionais como requisito para continuidade de financiamento de ações.

Além disso, os autores compreendem que a avaliação de políticas é utilizada de quatro maneiras distintas: “[...] (a) instrumental; (b) conceitual; (c) como instrumento de persuasão; e (d) para o “esclarecimento” (FARIA, 2005, p. 102).

A instrumental é utilizada quando a tomada de decisão depende da qualidade do estudo e dos resultados, “[...] quando o programa está em crise e não se sabe bem o que deve ser feito” (FARIA, 2005, p. 103). O uso conceitual acontece quando há participação dos técnicos responsáveis pela implementação do programa, desta forma, há um maior conhecimento do programa como a natureza, o impacto e o modo de operação. Já a utilização como instrumento de persuasão ocorre quando “para mobilizar o apoio para a posição que os tomadores de decisão já têm sobre as mudanças necessárias na política ou programa” (FARIA, 2005, p. 103). Neste caso busca-se legitimar uma decisão e uma posição para forjar as mudanças que se julgam necessárias. E pelo esclarecimento, que geralmente não é proposital, mas que gera acúmulo de conhecimento do programa através de vários estudos.

Nesse sentido, compreende-se que o campo da avaliação de política é um campo em disputa no sentido teórico e político. Disputa pelo conceito de avaliação mais voltado aos resultados, em oposição a esta postura, com uma visão de avaliação mais voltada aos processos e às pessoas que constroem a implementação de um programa ou política. Assim, mais que disputas acadêmicas, existem disputas pelo conceito da política e pela concepção de qualidade, processo e resultados.

Para Arretche (s.d.) avaliar um programa somente com base nos seus objetivos também é um equívoco, pois, quando o programa é implementado, dificilmente, os objetivos são seguidos, ou seja, muitas vezes o programa ou ação tem um redesenho no que toca às ações e aos objetivos a serem atingidos.

[...] supor que um programa público possa ser implementado inteiramente de acordo com o desenho e os meios previstos por seus formuladores também implicará uma conclusão negativa acerca de seu desempenho, porque é praticamente impossível que isto ocorra (ARRETCHE, s.d., p. 1).

A partir dessa primeira provocação, Arretche (s.d.) propõe que um programa pode ser desagregado em duas dimensões: objetivos e metodologia. Há uma distância entre a formulação e a implementação e que, dificilmente, o que foi formulado será implementado, exatamente, da mesma forma, com a mesma metodologia e atenderá aos mesmos objetivos. Para a autora a política é feita por pessoas que estão sujeitas a sua realidade. Dessa forma, elas produzem e reproduzem a política com base nos seus critérios de valor e nas pressões que recebem no dia a dia.

Assim, a implementação de políticas supõe dois tipos de agentes: o que formula a política e aqueles que a executam. Dessa forma, sempre haverá, na visão da autora, uma distância entre formulação e implementação. Em uma linha geral, o que desenha no texto da política dificilmente se materializa na realidade concreta da mesma forma, pois, quando uma política é implementada, problemas ocorrem e o implementador busca contornar essas dificuldades para fazer a política acontecer.

A incongruência de objetivos, interesses, lealdades e visões de mundo entre agências formuladoras e a gama diversa de

implementadores implica que dificilmente um programa atinja plenamente seus objetivos e seja implementado inteiramente de acordo com seu desenho. Este fenômeno tende a ocorrer mesmo para políticas públicas cuja implementação não suponha a ação integrada de diversos níveis de governo, porque essa incongruência é derivada da complexidade mesma de um processo de implementação de políticas. Por esta razão, todo modelo de implementação deve contemplar a formulação de uma adequada estrutura de incentivos (ARRETCHE, s.d., p. 9).

A partir dessa discussão, Perez (2010) aborda as potencialidades da avaliação de políticas educacionais a partir do escopo de estudo dos processos de implementação de uma política. Parte do pressuposto das etapas do ciclo de uma política (agenda, formulação, implementação e avaliação) recordando que há muitos estudos sobre as etapas que antecedem e procedem a implementação, mas o estudo da implementação em si é pouco explorado.

Porém, o autor afirma que o conceito de implementação ainda não é uma unanimidade entre os pesquisadores. Há grupos que compreendem a implementação como sendo todo o processo de formulação com as ações que culminam nas que serão desenvolvidas, enquanto que outros pesquisadores compreendem que formulação e implementação são fases distintas da política que podem ser estudadas separadamente, pois geram uma enorme quantidade de informações, conhecimento de como a política se constitui no texto legal (formulação) e como ela se faz na realidade (implementação).

Perez (2010) também apresenta três modelos analíticos para o estudo da implementação de políticas. O primeiro, “[...] trata das relações entre o desenho ou a formulação da política, de um lado, e os formatos que os programas adquirem ao final do processo, de outro” (p. 1189). O segundo, “[...] é a dimensão temporal do processo e seus efeitos diferenciados no tempo sobre a organização em que se processam, sobre os atores que implementam (resistências e adesões) e as modificações das condições iniciais” (p. 1189). E o terceiro baseia-se no estudo das “[...] condições que propiciam ou entravam o processo de implementação” (p. 1189).

Dessa forma, compreende-se que o processo de implementação de políticas e o seu conseqüente estudo deve levar em conta inúmeros fatores, tornando a análise mais rica e complexa no sentido do sucesso ou fracasso. Ou seja, para além do texto

da política, objetivos e metodologias de implementação, há uma série de fatores que podem influenciar positivamente e negativamente os processos tais como: pessoas, lugares, instituições, etc.

Outro tipo de avaliação de políticas é a avaliação de impacto. Bauer (2011) compreende que para entender o que é avaliação de impacto deve-se, inicialmente, compreender o que significa impacto, pois, na literatura há autores que compreendem que impacto é sinônimo de resultado e outros que compreendem que analisar resultados é uma coisa e avaliar impactos é uma natureza diferente de pesquisa. Nesta tese parte-se deste princípio que impacto é algo mais a longo prazo. São resultados que perduram por um certo tempo, mesmo depois de a política findar o seu ciclo.

Assim, uma avaliação de impacto busca compreender quais ações da política em questão desenvolveram mudanças na população de destino (beneficiários). Bauer (2011) destaca que fazer avaliação de impacto é muito mais complexo do que fazer somente a avaliação de resultados, pois, o impacto é algo mais duradouro e que muitas vezes não está claro no processo de análise. Outro fator de dificuldade para avaliações de impacto encontra-se no sentido de isolar uma relação clara de causa efeito, ou seja, é muito difícil atribuir um impacto (efeito) a uma ação da política, devido a uma série de fatores do mundo social, político e cultural que podem influenciar nos resultados de uma política. Além disso, há também a diferença em medir tais resultados, compreendendo que muitas vezes não se consegue dar uma quantificação absoluta e exata passível de interpretação de quem avalia e também na falta de homogeneidade da política para a implementação, quando constantemente objetivos e metodologias tendem a mudar.

Outra forma de se fazer avaliação de políticas está relacionada com a proximidade do pesquisador do fenômeno estudado ou avaliado. Geralmente, as metodologias de avaliação de políticas visam certa distância que o pesquisador deve tomar do fenômeno. No caso da avaliação participante, como apresentado por Saul (1999), o desenho metodológico necessita que o pesquisador esteja em total interação com o fenômeno avaliado.

A avaliação participante tem sua gênese dentro de uma metodologia de pesquisa nas ciências sociais denominada de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). A

pesquisa-ação parte do princípio de que o pesquisador imerso dentro do universo de seu objeto de pesquisa busca não somente dados científicos, mas também desenvolver uma mudança de postura do objeto, ou seja, desenvolver uma pesquisa e discutir, organizar e refletir sobre os dados junto aos pesquisados como forma de fazer uma auto reflexão, produzindo uma mudança na postura dos sujeitos.

Nesse sentido, de acordo com Saul (1999) a avaliação participante busca trazer o sujeito avaliado para dentro do processo com o objetivo de produzir uma emancipação. Essa vertente emancipatória, como destacado pela autora, baseia-se nas seguintes vertentes de avaliação: democrática, crítica institucional e avaliação coletiva e na pesquisa participante.

A avaliação participativa, conforme abordado por Carvalho (1999), compreende em si trazer os sujeitos avaliados para o centro do processo de avaliação, muito semelhante com a avaliação participante. Há também nessa forma de avaliação traços da metodologia da pesquisa-ação e da pesquisa participante, pois busca envolver os sujeitos pesquisados no processo de desenvolvimento e reflexão em torno dos dados apreendidos do fenômeno estudado.

A avaliação em profundidade, de acordo com Rodrigues (2011), enfoca uma extensa exploração de dados com um nível de aprofundamento alto, no sentido de gerar significado da política estudada. Ou seja, vai na contramão da pesquisa, em vez de focar seu olhar sobre algumas características, metas ou objetivos da política, a avaliação em profundidade busca olhar a totalidade da mesma para se ter uma visão mais ampla de seu movimento. As suas características são: que seja ampla, detalhada e densa. Dessa forma, a avaliação em profundidade é ampla, pois busca englobar todo o movimento da política para compreendê-la no aspecto mais geral; detalhada, pois necessita que o pesquisador busque inúmeras fontes de informação para criar uma visão detalhada da política e densa, pois necessita que se aprofunde na compreensão da política como um todo e, ao mesmo tempo, busca aprofundar os conceitos e significados subjacentes à política, típico de uma proposta de avaliação focada em metas ou em objetivos de uma política. O referencial que dá lastro a este tipo de avaliação são as abordagens desenvolvidas por Geertz.

Outro polo de estudo em avaliação de políticas são as colocadas em movimento como as avaliações em larga escala e as de responsabilização

(*accountability*). Bauer (2011) destaca que o termo *accountability* tem tido diversas interpretações dentro do campo da avaliação de políticas. O que podemos entender é que em geral o termo é como um sinônimo para políticas de desempenho e responsabilização, criticadas por diversos pesquisadores do campo devido ao excessivo foco nos resultados, comumente sintetizados em classificações, notas e indicadores sintéticos, em relação a preocupações com os processos. Porém, o autor retoma o conceito entendendo-o como mais amplo, baseado em três pilares: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

No Brasil, *accountability* tem tomado mais a dimensão da responsabilização pelos resultados obtidos, como forma de bonificar ou impor sanções dentro do sistema educacional. A partir da ideia deste conceito podemos entender as avaliações de larga escala e o seu papel nesse sistema de responsabilização.

De acordo com Werle (2011) as avaliações de larga escala surgem na agenda política brasileira a partir de 1988 na necessidade de se aferir com indicadores a qualidade da educação desenvolvida em território nacional. A partir de 1992, essa função de desenvolver e implementar as avaliações passa para o INEP; em 1995 há um apelo para descentralização, buscando que os estados criassem seus sistemas de avaliação de larga escala. Em 2000 o Brasil passa a participar do *Programme International Student Assessment (PISA)*. E todo esse movimento vem reforçando seu papel central dentro das condições de acesso à educação através do ENEM, do SINAES e do SAEB.

Werle (2011) conclui que o processo de implementação das avaliações de larga escala iniciado no final dos anos 80 e que é retomado com força a partir de 2005 vem dentro de um processo de ranqueamento dos sistemas de ensino. Esse processo pode levar a “[...] estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados” (WERLE, 2011, p. 790).

Dentro da compreensão das avaliações de larga escala, Schneider (2013) compreende que esse processo tem tomado contornos de políticas liberais para desenvolvimento de resultados com um objetivo puramente mercadológico. Esse modelo implementado retoma uma visão de *accountability* focada na responsabilização de professor e unidades escolares pelos resultados nos testes e nos indicadores sintéticos para aferir qualidade da educação. Em suas palavras:

Embora as experiências de avaliações em larga escala ainda sejam recentes e, portanto, seus efeitos ainda incipientes, o acirramento das tendências neoliberais na educação demonstra inclinação para o fortalecimento da regulação do Estado pelo viés da avaliação. Essa tendência deixa a tarefa de implementação da política sob responsabilidade da escola e das unidades da federação, o que reforça os objetivos da accountability enquanto estratégia de implementação das políticas educacionais (Schneider, 2013, p. 30).

Outro ponto discutido por Schneider (2013) é que esse movimento reduz e aliena a tarefa do professor que se torna um mero preparador para os exames, com foco no resultado devido à responsabilização. E junto a todo esse processo desenvolve-se um ranqueamento dos sistemas escolares, voltado à mercantilização da educação na busca pelos melhores resultados em indicadores que aferem desempenho de estudantes em testes standardizados.

Como também a um processo crescente na racionalização da administração pública, na qual as avaliações de larga escala se tornam bússola administrativa para tomada de decisões dos governantes. Neste sentido, há uma crescente numa busca por procedimentos que gerem dados que possam dirimir a personalidade na decisão de processos e políticas. Porém, há de compreendermos que o Estado é construído na disputa de intenções e que a própria aferição de dados e resultados faz parte de uma forma de compreensão de construção de um espaço (LEFEBVRE, 2000) a partir de uma visão de classe social. Historicamente, nas sociedades de classes, a ordem estabelecida em grande parte do mundo colonizado, haverá disputas entre os detentores do poder econômico e simbólico com os integrantes das classes subalternas e esquecidas. A luta de classes na história é real e enquanto estivermos nos sistemas capitalistas de apropriação do trabalho e do capital, haverá luta de classes. Ou melhor, a partir de Moreira (2017) é a disputa daqueles que estão no controle do espaço contra aqueles marginalizados, esquecidos, que constroem a periferia o contra-espaço. Contradição essa própria das sociedades capitalistas e que vem se intensificando desde a tomada da burguesia formando o que compreendemos por sociedade burguesa.

Para este trabalho optou-se pelo estudo de implementação de políticas, pois de acordo com Perez (2010) há muitos estudos das etapas que precedem ou

procedem à implementação, mas o estudo da implementação é em si pouco explorado.

Ampliando-se para a área da política pública, percebe-se que o campo de análise de implementação de políticas é recente, pois o início de seu desenvolvimento foi em 1973 (CARVALHO E BARBOSA, 2011). Há a compreensão de que os estudos dessa abordagem são também escassos na área de políticas públicas tendo a concentração de estudos de caso na Europa e Estados Unidos:

A literatura, em sentido lato da implementação, é baseada mais em estudos de caso em países desenvolvidos, do que em países industrializados, pois ela é caracterizada pela ausência de obras geralmente aceitáveis. A pesquisa é escassa ou inexistente nessa questão, ela se concentra mais na elaboração, controle e avaliação das políticas públicas. Desta forma, quase todo o conteúdo encontrado refere-se principalmente aos recentes trabalhos de autores dos Estados Unidos e da Europa (CARVALHO e BARBOSA, 2011, p. 2).

Nesse sentido, a literatura de políticas públicas organizou a produção sobre implementação em três gerações de estudos: i) *top-down*; ii) *Bottom-Up*; iii) *Syntetizers*.

A geração de estudos *top-down* enfoca o controle do elaborador da política sobre o processo de implementação. Já a geração de estudos *Bottom-up* vem como uma contraposição à geração anterior, mostrando que as decisões tomadas nos escalões mais baixos pelos implementadores é que definem os rumos de uma política. E os *Syntetizers*, a geração mais recente, compreendem que a dicotomia *top-down* versus *Bottom-up* reduz a política e suas interpretações a dois fatores: decisões tomadas pelos formuladores versus aquelas tomadas pelos implementadores. Dessa forma, essa geração de teóricos entende que as relações na implementação são complexas e que a depender da política podem surgir características dos dois modelos concomitantemente.

Assim, a compreensão é a de que a política muda seu conteúdo na implementação em face de uma série de fatores que podem ser variáveis e que devem ser levados em conta para uma melhor compreensão do processo de implementação.

Na política educacional Perez (2010) faz a apresentação das duas primeiras gerações de estudos de implementação. Os esquemas *botton-up* e *top-down*. O *botton-up* “basicamente europeia e fenomenológica” (p. 1185); que busca compreender a política a partir de seus implementadores e beneficiários em relação aos objetivos e metodologias formulados. *Top-down* parte de uma outra escola de pensamento sobre avaliação de política, mais “positivista e americana” (p. 1185); compreendendo que política deve ser estudada de cima para baixo, ou seja, são levados em conta somente os fatores da formulação de uma política e os seus resultados somente. Perez e Passone (2013) trazem uma visão da terceira geração do estudo em políticas públicas:

A terceira geração de estudos integra os modelos mais dinâmicos e processuais, que pressupõem não apenas a relação da implementação com o contexto mais geral da macropolítica – o que se pode identificar como determinação externa – como também as relações dinâmicas entre as estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais e econômicas dos atores, por serem estes agentes do processo de implementação (PEREZ e PASSONE, 2013, p. 623).

Outro ponto abordado na literatura de políticas públicas é a compreensão da implementação como sendo “[...] vista como um processo decisório de execução da política” (CARVALHO e BARBOSA, 2011, p. 5). Havendo a definição de variáveis denominadas como intervenientes, as quais são: a) comunicação interinstitucional e execução das atividades; b) características das agências e c) condições políticas, econômicas e sociais.

De maneira geral o que se compreende é que a implementação é uma etapa importante no estudo de políticas, pois, é o momento em que o contexto político, institucional, a provisão de recursos e a competência técnica dos implementadores, bem como sua tomada de decisões podem reconfigurar e mudar os rumos da política escrita. “Em outras palavras, trata-se das decisões e ações para fazer uma política sair do papel” (ROMANINI, 2013, p. 4).

O que podemos entender é que a implementação é uma etapa complexa e repleta de variáveis que podem redesenhar os rumos de uma política produzindo resultados sob uma realidade concreta.

Tendo argumentado que, na verdade, a literatura já percorreu um longo caminho para destacar a inevitável complexidade do processo de implementação e a importância de tentar entender essa complexidade. (BRYNARD, 2000, p. 651).

Assim, nesta tese, entendo a implementação como uma parte do ciclo de políticas, mas não numa visão linear. Trata-se de um processo complexo e repleto de variações e relações que moldam a materialização da política escrita na realidade e, conseqüentemente, com ajustes e mudanças. A política dificilmente é implementada como foi escrita. No processo de implementação sempre há adaptações e opções tomadas por implementadores e instâncias superiores que mudam a configuração da ação política.

Neste sentido, Ball, Meg e Braun (2016) compreendem que a política é implementada em um contexto de tradução. A tradução para os autores depende de duas questões intrínsecas a todo o processo da política que são: interpretação e contexto. A interpretação é o sentido que a pessoa que está implementando a política dá a ação produzindo um resultado na realidade. O contexto diz respeito às condições materiais para desenvolvimento da política. Desta forma afirma, assim como Perez (2010) e Arretche (s.d.) compreendem, que a política educacional é acima de tudo construída pelas pessoas, são elas que dão sentido ao texto da política na realidade a partir do contexto, necessidade e de suas interpretações.

Assim, nesta pesquisa de doutorado parti do princípio de que as políticas são regidas, implementadas pela ação das pessoas que fazem suas leituras da política de acordo com o contexto (tradução). Ou seja, por mais normativo que o texto da política seja em relação ao PROCAMPO, há de se compreender que diferentes contextos e interpretações podem desenvolver diferentes desenhos da política. Vale lembrar, que na introdução desta tese trabalhei com este pressuposto de que há uma multiplicidade de desenhos de LEDOCS devido as diferentes realidades de desenvolvimento desta política na região Sul do Brasil.

Antes de continuar há de se fazer uma compreensão dos aspectos positivos e negativos do conceito de multiplicidade de interpretações e desenhos sobre uma política e, neste caso, sobre o PROCAMPO. O primeiro deles é que como o Estado é forjado na disputa de grupos, classes, sobre os desígnios dos recursos públicos e da sua ação, há de se compreender que por mais normativo que seja o texto da política,

sempre haverá diferença de desenho de implementação de uma política. No caso do PROCAMPO o processo desde a minuta (2006) até os editais (2009 e 2012) gerou uma infinidade de desenhos e propostas e diferenciadas. O aspecto positivo da multiplicidade, neste sentido, é a diversificação de proposta e o atendimento a diversos grupos, o que se observa nas propostas PROCAMPO é que o contexto interno (institucional) e externo (comunitário) influenciaram os desenhos das propostas. Porém, a crítica feita pelos Movimentos Sociais e pelo Movimento por Educação do Campo é que nessa multiplicidade de desenho há desvios dos objetivos e concepções de sociedade, educação e conseqüentemente de campo que precisam ser discutidos. Há de se deixar claro que na minuta de 2006 construída pelo Grupo de Trabalho instituído pela SECADI se tem clareza do objetivo do curso e do seu desenho. Porém, como veremos na sequência na trajetória histórica do PROCAMPO em seus três momentos distintos há modificações na forma do texto que de certa forma contribui para interpretações, traduções, com o nascimento de variações do desenho original proposta pela UFMG de LEDOC. Neste sentido, a compreensão é que o processo que do PROCAMPO é marcado pela contradição que atinge seu limiar no PRONACAMPO, uma política construída pelo Estado e que tem contradições quanto aos anseios dos movimentos sociais e do movimento por educação do campo, trazendo propostas conflitantes com um processo de construção de educação emancipadora.

Assim, o que podemos observar desta trilha histórica do PROCAMPO é um movimento inicia na Minuta em 2006 e vai se transformando para chegar ao edital de 2009 e novamente se modifica para chegar ao edital 2012. Vale ressaltar, que na leitura política, o PROCAMPO surge a partir de experiências do PRONERA que conjuntamente articuladas no Movimento por Uma Educação do Campo, conseguem, em um primeiro momento, diálogo dentro da SECADI para a construção do Grupo de Trabalho (GT) que definiu a minuta do PROCAMPO. Porém, no decorrer da consolidação histórica do PROCAMPO, de edital em edital, foram perpetradas mudanças, sutis, mas que ao pouco foram modificando a natureza original da minuta construída em 2006.

Neste sentido, há a compreensão de três ciclos distintos que tiveram avanços, mas também revezes nas pautas e compreensões do GT. O quadro a seguir busca sintetizar as diferenças entre os documentos.

QUADRO 11 – COMPARATIVO DOCUMENTAL DO PROCAMPO

MINUTA (2006)	EDITAL (2009)	EDITAL (2012)
<p>“[...] habilitar professores para a docência multidisciplinar em um currículo organizado por área de conhecimento. A proposta é de que os projetos de curso contemplem núcleos de aprofundamento de estudos nas seguintes áreas: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Cada estudante poderá optar pelo aprofundamento em uma delas, para a qual será certificado” (p. 357).</p>	<p>“[...] formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante assistência financeira às Instituições Públicas de Ensino Superior – IES” (p. 1)</p>	<p>“[...] formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante assistência financeira às Instituições Federais de Educação Superior – IFES” (p. 1).</p>
<p>“Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para as demandas da Educação do Campo” (p. 359).</p>		<p>“[...] I) vinculação do curso de formação com linhas de pesquisa e extensão” (p. 3).</p>
<p>“[...] destina-se prioritariamente: - professores em exercício nas escolas do campo da rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior; - outros profissionais da educação com atuação na rede pública que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação em nível superior; - professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham formação de nível superior; - professores e outros profissionais da</p>	<p>“destina-se àqueles que tenham concluído o ensino médio e não possuam formação superior: - professores em exercício nos sistemas públicos de ensino e não tem habilitação legal para a função (Licenciatura); - Educadores que têm experiência e/ou atuam em educação do campo; - Jovens e adultos das comunidades do campo” (p. 2).</p>	<p>“Os projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta de educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior” (p. 1).</p>

educação em programas governamentais que visem a ampliação do acesso à educação básica da população do campo tais como: PRONERA, Saberes da Terra, ... - jovens e adultos que desenvolvam atividades educativas não escolares nas comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído e ainda não tenham a formação de nível superior” (p. 360).

“[...] formação para os educadores do campo: - Docência Multidisciplinar em uma das áreas do conhecimento proposta pelo curso [...] - Gestão de processos educativos escolares [...] - Gestão de processos educativos comunitários” (p. 361).

“Cada IES, ao elaborar seu projeto de curso, além de considerar a legislação educacional em vigor para as Licenciaturas e a realidade específica dos sujeitos que a demandem” (p. 361)

“[...] O projeto de curso [...] deverá contemplar todas as áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, garantindo estudos básicos para o conjunto dos estudantes em cada uma delas, visando uma possível atuação docente nos anos iniciais da educação fundamental, proporcionando o aprofundamento em uma das áreas (conforme opção do estudante) em vista de um preparo específico para a

“[...] formação de professores para atuarem no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo.” (p. 2).

“As propostas deverão ter como base a realidade social e cultural específica dos povos do campo e diagnóstico sobre o Ensino Fundamental e Médio das comunidades rurais a serem beneficiadas com os cursos. Serão apoiadas preferencialmente propostas de cursos elaboradas em parceria com as comunidades do campo a serem beneficiadas” (p. 2).

“[...] e) apresentar currículo de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza e Matemática, a fim de atender a demanda de docentes

docência nos anos finais da educação fundamental e ou na educação média” (p. 362-363).

“[...] organização de turmas específicas compostas a partir de demandas identificadas pela instituição e ou pelas parcerias constituídas, de modo a favorecer uma formação identitária de turma e a gestão coletiva do processo pedagógico [...]”. Seleção específica com critérios e instrumentos definidos em cada instituição [...] em regime de alternância entre Tempo/Espaço Curso e Tempo/Espaço Comunidade – Escola do Campo [...] relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes” (p. 363).

“3200 horas/aula, distribuídas em até nove etapas (semestres) presenciais de curso” (p. 363).

“[...] seus concluintes o diploma de ‘Licenciado em Educação do Campo, com habilitação para a docência multidisciplinar na área de

docentes habilitados nesta área nas escolas rurais” (p. 4).

“[...] deverão observar a seguinte fundamentação social e cultural específica das populações a serem beneficiadas, o acúmulo dos conhecimentos e experiências das populações a serem beneficiadas, devendo ser elaborados com a participação de sistemas estaduais e municipais de ensino; b) prever critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo, com prioridade, para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio das redes de ensino; c) apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por formação presencial nas comunidades camponesas, períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas; [...] diagnóstico da demanda no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio nas comunidades a serem beneficiadas pelo projeto, com a realização de práticas bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas de suas populações” (p. 3).

características sociais, 2).

Linguagens, Artes e Literatura **ou** Ciências Humanas e Sociais **ou** Ciências da Natureza e Matemática **ou** Ciências Agrárias e para a gestão da educação básica em escolas do campo” (p. 363).

“Esta proposição quer “[...] A instituição deverá estimular a realização do estabelecer termo de curso através de parcerias colaboração com os sistemas das IES com o MEC, com as municipais ou estaduais de secretarias municipais e ensino público para a estaduais de educação, com implementação da proposta, movimentos sociais e no sentido de definir a sindicais do campo, demanda a ser atendida, organizações não facilitar a participação dos governamentais e com outra professores da rede pública entidades educacionais de no programa, e garantir outras reconhecida atuação na condições necessárias para a formação de educadores e viabilização do projeto. 3.5 junto às populações do campo” (p. 364).

Recomenda-se a articulação das instituições com os Comitês Estaduais de Educação do Campo, onde existirem, e com um conjunto de movimentos sociais e sindicais do campo, com a correspondente descrição desta colaboração na elaboração e implementação do projeto” (p. 4).

“A implementação deste curso pelas IES deverá ser acompanhada por outras iniciativas, especialmente nas áreas da pesquisa e da extensão, que configurem uma atuação institucional sistemática com questões e temáticas da Educação do Campo” (p. 364).

“[...] 6.1.1 – Previsão de práticas pedagógicas e atividades de extensão (participação em seminários, atividades em comunidades, etc) e pesquisa (projetos de iniciação científica e monitoria) para todas as etapas de tempo-escola e tempo-comunidade” (p. 4).

R\$ 4.000,00 aluno/ano, de cada projeto de R\$ 240.000,00 por ano.

“Custeio na ordem de R\$ 4.000,00 por estudante” (p. 5).

120 vagas para cursos novos e 60 vagas para os existentes a serem ofertadas por três anos.

“3.1 – Estão habilitadas a apresentar projetos no âmbito deste Edital, as Instituições

Federais de Educação Superior – IFES” (p. 2).

“10.1.1 – Até 15 professores para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito das universidades; 10.1.2 – Para as universidades que já ofertam curso de Licenciatura em Educação do Campo poderão ampliar o número de professores até 15, mediante a oferta dobrada de vagas; Até 3 técnicos administrativos para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito das Universidades” (p. 5).

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos documentos do PROCAMPO

A partir do quadro 11 podemos fazer uma leitura da trilha histórica da política educacional do PROCAMPO. Na trajetória do PROCAMPO o que se compreende que ocorreram três momentos distintos que foram marcados por uma mudança conjuntural das parcerias no MEC, mais especificamente na SECADI, que culminou em diferenciações nas três edições do PROCAMPO, resultado das tensões entre Sociedade Civil e Sociedade Política dentro do Estado (COSTA, 2009; SANTOS, 2009). De acordo com Souza (2016) o movimento da educação no campo brasileiro é marcado pelo movimento contraditório que se faz na oposição Educação do Campo com a Educação Rural. Neste sentido, esta contradição que vai para o Estado e consequentemente toma a política. Ou seja, a compreensão desta tese é que o movimento do PROCAMPO nos seus três momentos históricos reflete a contradição entre o que é pautado pelos movimentos sociais, pelas comunidades e pelas pessoas que são sensíveis as causas dos povos do campo com o que é decidido pelo Estado, pelo poder público, no desenho e implementação da política. O que podemos perceber da análise dos textos documentais organizados pelo quadro 11 é que há clareza no desenho da LEDOC como um curso de caráter multidisciplinar que possibilite a escolha do professor em formação a uma habilitação. Porém, esta característica presente na Minuta de 2016 perde-se ao longo dos editais dando abertura para outras interpretações. Pela minuta a ideia original é que os cursos fossem interdisciplinares e possibilitassem a escolha do discente a uma das diferentes áreas de formação. Outra questão que fica clara nos documentos é a compreensão quanto a atuação do

profissional formado em Educação do Campo. Na minuta percebe-se que o professor formado pelas licenciaturas tem uma abrangência profissional maior do que se confirma nos editais 2009 e 2012.

No primeiro documento o educador do campo é um profissional que além de lidar com a docência do fundamental ao ensino médio, tem de ser formado para trabalhar com processos de gestão escolar e de organização comunitária. Nos editais posteriores o que se percebe é uma redução no espectro de atuação do profissional pretendido. No edital 2009 e 2012, este profissional passa a ser caracterizado como habilitado a atuar no ensino fundamental de 6º a 9º anos e no Ensino Médio, somente. Outra característica que se percebe, no exame documental, é que na minuta original há a clareza do que é a modalidade e a concepção educacional da Educação do Campo e o que é específico, a habilitação que o profissional vai ter para atuação na escola do campo. Nos editais posteriores não há, no texto, esta clareza, dando margem de interpretação na implementação e figurando-se possivelmente um obstáculo.

Outro ponto que marca uma mudança de postura é a separação que se faz da minuta, do edital 2009 para o 2012 no que diz respeito a instituições habilitadas a participar e sobre a participação de movimentos sociais. Com relação as Instituições habilitadas há uma redução em 2012 permitindo que somente Instituições Federais de Educação Superior participassem, pois o que pode ocorrer é a descontinuação de proposta de educação do campo, por falta de financiamento, em outras instituições comunitárias, estaduais, municipais, dentre outras categorias. Da participação dos movimentos sociais, na minuta, há a clareza de que para construir as propostas das LEDOCS deve haver parceria entre Universidade e Comunidade. Nos editais 2009 e 2012 esta participação é de certa forma relativizada, sendo que em 2012 o edital prevê uma pontuação maior para projetos que tem relação na pauta de movimentos sociais e comunidades.

Também se verifica que na trajetória histórica do PROCAMPO há uma intencionalidade de articular o tripé universitário. Ou seja, não se busca somente o Ensino, mas tem-se a intenção de trazer o Ensino aliado a Pesquisa e a Extensão voltados para a realidade da Educação do Campo. No edital de 2012 esta questão retorna até como um dos critérios de avaliação das propostas depois de implementadas. Na questão financeira e de recursos humanos há gradualmente

avanços com relação ao financiamento de 4000 reais por ano por estudante e atinge o limiar em 2012 com a possibilidade de contratação de 3 técnicos e 15 professores para atuar nos cursos.

Assim, o que podemos sintetizar desta análise é que dentro da negociação entre Estado e Movimento por Uma Educação do Campo houve ganhos e perdas no sentido da política e na construção das propostas de educação do campo. Sendo o primeiro o desenho do primeiro edital com base na experiência acumulada na UFMG pelo PRONERA e, posteriormente, nas experiências piloto conduzidas na UnB, UFMG, UFBA e UFS. O segundo ciclo com o edital 2009 que previa aporte financeiro para uma turma de 60 estudantes aos projetos e o terceiro ciclo com o edital 2012, restrito as IFES (Universidades e Institutos Federais) e com a aquisição de um conjunto formado pelo financiamento em 4 parcelas para entrada de 360 estudantes para cursos novos e 180 estudantes para cursos já em funcionamento; contratação de recursos humanos com 15 professores e 3 técnicos para cada projeto.

Outro ponto que vale frisar é a importância de o pesquisador reconhecer a realidade que pesquisa. Segundo Lefebvre, através da interpretação de Martins (1996), um fenômeno social é composto por duas dimensões: a dimensão do real, vivido, momento presente em que se estabelecem os acontecimentos definidos na realidade concreta dos sujeitos. A segunda dimensão diz respeito ao mergulho na construção histórica dos espaços. Desta forma, este capítulo enquadra-se no olhar da primeira dimensão para a realidade concreta balizado com o olhar histórico para os documentos gerados nos cursos.

Assim, esta primeira aproximação com o real, para além dos dados, foi organizada com um levantamento no sistema do E-MEC dos cursos e sua situação de funcionamento por estado, bem como as informações de coordenadores, com vistas ao desenvolvimento de um contato inicial para reconhecimento e coleta de dados documentais.

A partir dessas informações realizou-se o contato com os 15 cursos de licenciatura em educação do campo. Porém, só se obteve retorno de 11: quatro do estado do Paraná, dois de Santa Catarina e seis do Rio Grande do Sul.

Após o contato com as coordenações, foi enviado um documento com a apresentação da pesquisa às mesmas e às Pró-Reitorias de Graduação das instituições de ensino superior, explicando o foco da pesquisa e a necessidade de

acesso e pedido de dados, como documentos produzidos pelo curso e pelas instâncias superiores das instituições, bem como dados quantitativos dos estudantes do curso gerados pelo sistema de registro acadêmico.

Em seguida foi organizada com as coordenações dos cursos uma agenda de visita com dois intuitos: o primeiro foi de fazer um reconhecimento da realidade de cada curso de graduação em educação do campo. O segundo motivo se deu pelo fato de as instituições não terem todos os dados digitalizados. Assim, necessitando uma visita ao estabelecimento para proceder o acesso a documentos e fazer o pedido legal apropriado de cópia de todo o material.

Após a visita às instituições foram realizados os procedimentos legais de cada instituição para acesso aos documentos. Porém, em algumas instituições houve uma dificuldade de acesso aos dados, bem como demora no processo. Foram obtidos os documentos e dados das seguintes instituições:

QUADRO 12 – LISTAGEM DE CURSOS COM DADOS OBTIDOS

UFPR – SETOR LITORAL – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA (LECAMPO)
UNICENTRO – INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS DA NATUREZA
UFSC – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA (EDUCAMPO)
IFSC – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA
UFRGS – FACULDADE DE EDUCAÇÃO - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA (EDUCAMPO/PORTO ALEGRE)
FURG – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA (LECAMPO)
UNIPAMPA – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA (LECAMPO)

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA

A partir do procedimento de pedido de acesso aos dados, embasado na Lei 12.527 de 2011, foram pedidas as atas de reuniões de colegiado, documentos referentes a avaliações institucionais no âmbito do SINAES, portarias e outras designações administrativas sobre as LEDOCS e dados numéricos de vagas dos estudantes.

Houve dificuldade na coleta de dados em algumas IES pelo desconhecimento da Lei 12.527 que se refere aos procedimentos que devem ser adotados para disponibilização de meios e ferramentas de acesso a informações em repartições

públicas e dispõe sobre as formas que as instituições públicas se comunicam com a sociedade civil.

Art. 5º É dever do Estado garantir o direito de acesso à informação, que será franqueada, mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão (BRASIL, 2011, p. 2).

Neste sentido, a administração pública deve prover meios de acesso à informação de forma descomplicada e ágil, mas o que me deparei foi com, em alguns casos, dificuldade ao acesso da informação, falta de informação das formas de acesso e retorno dos pedidos que extrapolaram os prazos legais definidos em lei:

Art. 11. O órgão ou entidade pública deverá autorizar ou conceder o acesso imediato à informação disponível. § 1º Não sendo possível conceder o acesso imediato, na forma disposta no caput, o órgão ou entidade que receber o pedido deverá, em prazo não superior a 20 (vinte) dias: I - comunicar a data, local e modo para se realizar a consulta, efetuar a reprodução ou obter a certidão; II - indicar as razões de fato ou de direito da recusa, total ou parcial, do acesso pretendido; ou III - comunicar que não possui a informação, indicar, se for do seu conhecimento, o órgão ou a entidade que a detém, ou, ainda, remeter o requerimento a esse órgão ou entidade, cientificando o interessado da remessa de seu pedido de informação. § 2º O prazo referido no § 1º poderá ser prorrogado por mais 10 (dez) dias, mediante justificativa expressa, da qual será cientificado o requerente. § 3º Sem prejuízo da segurança e da proteção das informações e do cumprimento da legislação aplicável, o órgão ou entidade poderá oferecer meios para que o próprio requerente possa pesquisar a informação de que necessitar. § 4º Quando não for autorizado o acesso por se tratar de informação total ou parcialmente sigilosa, o requerente deverá ser informado sobre a possibilidade de recurso, prazos e condições para sua interposição, devendo, ainda, ser-lhe indicada a autoridade competente para sua apreciação. § 5º A informação armazenada em formato digital será fornecida nesse formato, caso haja anuência do requerente. § 6º Caso a informação solicitada esteja disponível ao público em formato impresso, eletrônico ou em qualquer outro meio de acesso universal, serão informados ao requerente, por escrito, o lugar e a forma pela qual se poderá consultar, obter ou reproduzir a referida informação, procedimento esse que desonerará o órgão ou entidade pública da obrigação de seu fornecimento direto, salvo se o requerente declarar não dispor de meios para realizar por si mesmos tais procedimentos (BRASIL, 2011, p. 4).

Em alguns casos as IES, quando não extrapolavam os prazos legais, apresentavam três respostas para o não acesso à informação: i) sigilo de informação pessoal de pessoa física (estudantes) e de servidores públicos; ii) não disponibilidade do material digitalizado, impossibilitando seu acesso; iii) falta de prazo hábil para organizar toda a informação requerida. Nenhuma dessas justificativas são plausíveis de acordo com a legislação.

Para o primeiro caso, de informação sigilosa, o órgão público deve fornecer à parte requerente um documento que tenha a informação sigilosa retirada ou ocultada de forma que não venha a prejudicar processos na esfera pública e criminal, como colocado no parágrafo 2º do Art. 6º:

§ 2º Quando não for autorizado acesso integral à informação por ser ela parcialmente sigilosa, é assegurado o acesso à parte não sigilosa por meio de certidão, extrato ou cópia com ocultação da parte sob sigilo (BRASIL, 2011, p. 2).

Já a segunda e a terceira justificativas apresentadas também não se figuram na legislação, uma vez que a lei assegura que a repartição pública deve indicar os procedimentos, regras, datas e locais para acesso da informação requerida. Quando a instituição não tiver meios formais de acesso à informação, esta deve fornecer formas para que o requerente faça a pesquisa nos arquivos acerca da informação que precisa.

A partir desta situação encontrada, como um desafio à pesquisa, compreendo que os órgãos públicos têm a necessidade de criar formas de acesso às informações, principalmente aquelas passíveis de divulgação e que não comprometem o sigilo a informações pessoais e sobre processos que ocorrem na esfera pública.

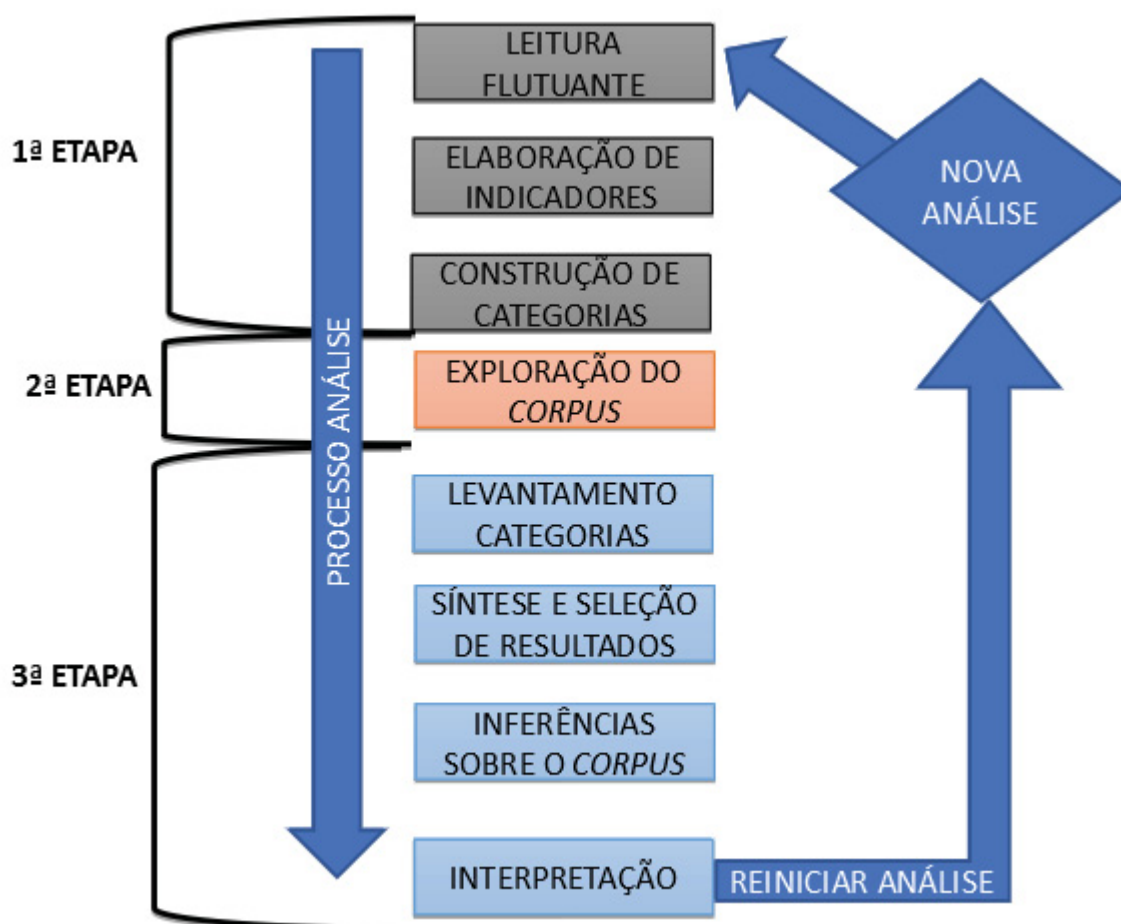
Os documentos aos quais tive acesso foram analisados utilizando como referência técnica a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) que será apresentada na próxima seção deste capítulo.

2.1 A técnica de análise de conteúdo

A Análise de Conteúdo (AC) é compreendida como uma técnica que busca dar sentido ao material escrito a partir de etapas definidas. Segundo Bardin (2010) a técnica busca fazer os dados falarem.

Historicamente, a técnica de AC tem sido uma metodologia que, pelo levantamento de palavras-chave, busca emergir categorias de um determinado *corpus* de análise. A AC é organizada nas seguintes etapas, conforme esquema apresentado por Bardin (2010):

FIGURA 17 – FLUXOGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA AC PROPOSTO POR BARDIN (2010).



FONTE: ELABORADO A PARTIR DE BARDIN (2010).

Assim, a AC se estrutura em três etapas maiores de análise, as quais são:

- Primeira etapa: pré-análise;
- Segunda etapa: exploração do material;
- Terceira etapa: tratamento e interpretação.

Na primeira etapa (pré-análise) o pesquisador busca, de posse de todo o universo documental, fazer as primeiras leituras do material. Segundo Bardin (2010) é o momento em que o pesquisador tem o contato com o material que pode se tornar o material documental da pesquisa.

Esta etapa subdivide-se, de acordo com o fluxograma proposto por Bardin (2010), em três ações distintas que tem como objetivo fazer um recorte do material de análise que se constituirá no *Corpus* da análise.

Nesse sentido, inicialmente se faz uma leitura flutuante do material que será analisado com o objetivo de identificar se ele tem o potencial de elucidar ou trazer informações pertinentes ao tema de pesquisa e se há conteúdo suficiente para responder ao questionamento proposto pelo pesquisador. Aqui dizemos que é uma primeira sondagem para ver a potencialidade de pesquisa com o mesmo.

A partir deste trabalho de leitura inicial, busca-se selecionar os materiais escritos que tem real potencial de explicitar as questões levantadas pelo pesquisador. Neste sentido, seleciona-se o material que será analisado, formando o *Corpus* de análise.

A terceira etapa deste processo é a codificação e organização do *Corpus* de análise. Esta etapa é importante para que o pesquisador crie um índice sistemático dos documentos para poder, futuramente, na interpretação dos resultados, fazer menções aos mesmos e também buscar extratos documentais que venham a auxiliar na elucidação das categorias construídas.

A segunda etapa ocorre com a manipulação do material (*Corpus*) para desenvolvimento de técnicas de análise que consistem na organização dos dados conforme categorias e outros procedimentos definidos pelo pesquisador, que busca aprofundar a compreensão sobre o material organizado para a pesquisa.

Neste sentido, cabe ao pesquisador definir uma forma sistemática de reagrupar os extratos de acordo com categorias ou com base na proximidade de alguns assuntos que aparecem no material coletado.

Já a última etapa, tratamento e interpretação, consiste em o pesquisador de posse das unidades de conteúdo, organizadas por temas e categorias, agrupá-las, desenvolvendo quadros, tabelas e gráficos que facilitem um tratamento de caráter quantitativo análise. O pesquisador pode fazer levantamento de categorias e temas em documentos e entrevistas.

A última etapa deste processo é a interpretação com base na teoria escolhida pelo pesquisador. Esta etapa é a mais complexa, pois requer que o mesmo faça a interpretação dos dados e ligue-o com a teoria a partir das unidades de conteúdos selecionadas. O pesquisador faz a opção teórica (epistemológica) de quais unidades dos documentos devem ser destacadas na análise e correlacionadas a teoria e quais devem ficar em segundo plano.

Ao final do processo, o pesquisador tem duas possibilidades analíticas. A primeira é recomeçar a análise e fazer um novo recorte de dados. Geralmente, esta opção é preterida quando o pesquisador não consegue atribuir significado à análise do *Corpus*. Outra opção é quando o pesquisador quer fazer um aprofundamento da análise explorando unidades de conteúdo que ficaram em segundo plano, com o intuito de tornar a análise dos dados mais complexa.

Assim, quando o pesquisador tem um conjunto significativo de dados decodificados e organizados nas categorias e já analisados, opta por finalizar o processo desenvolvendo a leitura teórica sobre os dados e fazendo as inferências necessárias.

Vale ressaltar que a AC, como recorda Bardin (2010) no histórico da técnica, não é uma técnica de análise exclusivamente utilizada pelo campo científico para organizar e decodificar dados. Ou melhor, fazer os dados “falarem”, como também é utilizada por outros espaços da atividade humana, como publicidade, governo e outros nichos da sociedade que pretendem compreender analiticamente um determinado fenômeno.

De acordo com Silva e Fossa (2015), o pesquisador pode tomar a opção se fará uma AC com caráter mais quantitativo, fazendo lista de termos e contando sua ocorrência no texto, ou se vai desenvolver uma proposta de análise de aspecto mais qualitativo. De qualquer forma, optando por um caminho ou outro é nesta etapa que se faz a organização do *corpus*, constrói-se as categorias e separa-se o material que realmente pode responder à questão de pesquisa.

Neste sentido, esta tese buscou utilizar a AC com um viés mais qualitativo de análise, ou seja, organizou-se a análise documental para compreensão das questões que aparecem nas reuniões de colegiados nas LEDOCS e a partir destas constituíram-se as categorias de análise. Em um momento posterior, foram construídos roteiros de entrevistas baseados nas questões que emergiram das atas, bem como na teoria e na questão da pesquisa que esta tese busca responder. Estas

entrevistas foram desenvolvidas como uma complementação dos dados ao que foi encontrado nas atas para quatro experiências que foram selecionadas a partir da sua relação com movimentos sociais, comunidades e associações.

Na próxima seção apresento a codificação das categorias que englobaram a pesquisa, trazendo alguns dados, extratos documentais que corroboram as categorias de análise. A relação de documentos analisados compreende o apêndice 1 desta tese.

2.2 Um primeiro olhar sobre as licenciaturas em educação do campo

A partir das visitas in loco e de uma primeira análise (leitura flutuante) dos documentos das licenciaturas em educação do campo foi possível construir um quadro da situação dos cursos implementados via editais PROCAMPO.

Temos um curso que não foi implementado que ficaria localizado em Canoinhas e que no Edital de 2012 foi proposto pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), dois cursos em fase de encerramento de suas atividades em Jaguari (RS) de responsabilidade do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), dois cursos que estão ainda como projeto especial somente com alunos do Edital PROCAMPO 2012 matriculados que são da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Campus Porto Alegre sob responsabilidade da Faculdade de Educação (FACED) e o curso do campus Tramandaí, região litorânea do Rio Grande do Sul. Há o curso da UNICENTRO em Laranjeiras do Sul (PR) que foi descontinuado ao final da formatura dos estudantes que entraram pelo edital PROCAMPO 2009. Os outros oito cursos encontram-se em situação regular nas suas instituições com entrada de acordo com as tratativas de cada instituição. São eles: UFPR em Matinhos, UFFS em Laranjeiras do Sul (PR) e Erechim (RS), UFSC em Florianópolis, FURG em São Lourenço do Sul (RS), UNIPAMPA em Dom Pedrito (RS) e dois na UNIOESTE em Cascavel (PR).

É importante frisar que todos os cursos apresentaram problemas estruturais, no sentido de não ter a estrutura mínima de funcionamento. Os dois únicos cursos que tem alojamento adequado aos estudantes são os de Ciências da Natureza e de Ciências Agrárias do IFFAR. Outro fato importante é que subtraindo os cursos da UFSC, UFRGS e UFFS que funcionam nas suas sedes, todos os outros funcionam em expansões, nas quais as condições físicas são problemáticas. Os dois casos mais

extremos são os cursos da FURG que dependem do aluguel, por parte da universidade, e da parceria da prefeitura de São Lourenço do Sul para ter locais para o desenvolvimento de suas atividades e o curso da UNIPAMPA que depende das instalações do Centro de Tradições Gaúchas (CTG) Herança Paternal que fica a duas quadras do campus universitário em Dom Pedrito (RS). Desde a minha visita e conversa com a coordenação do curso houve a construção de um alojamento estudantil no campus e estruturas novas.

Outro ponto é que quase todos os cursos conseguiram suas vagas docentes com exceção do IFFAR que não contratou nenhum professor para atuar nas suas LEDOCS e o IFSC que não chegou a implementar o curso. Com relação aos técnicos todos os cursos relataram que as instituições não colocaram os três que o curso tinha direito. E, em alguns casos, não contratou nenhum para o curso.

Nos documentos analisados da UNIPAMPA percebe-se que inicialmente há uma dificuldade do preenchimento das vagas, pois, há muita troca de professores que chegam e saem do curso por transferência de campus da própria instituição ou por permuta de vagas com outras instituições que tem curso PROCAMPO.

Outra questão que é importante frisar é que o curso até 2016 estava fora do sistema de gerenciamento de notas e frequências de estudantes, o sistema GURI¹⁵, devido à incompatibilidade do regime do curso com o sistema contratado pela universidade. Ou seja, como o sistema não reconhecia os tempos diferenciados da alternância, a instituição optou por não o cadastrar. Tal opção gerou problemas no lançamento de notas que foram colocadas diretamente no histórico dos alunos pela reitoria em Bagé.

Em um primeiro levantamento dos documentos dos cursos pode-se traçar uma impressão inicial. Na UNIPAMPA o que se verificou foi a dificuldade do curso em conseguir transporte, algumas vezes por indisponibilidade de veículo ou porque estavam danificados, gerando problemas logísticos para fazer o tempo comunidade e a dificuldade em ter licitado hospedagem aos estudantes em hotéis de Dom Pedrito.

Os estudantes também relatam nos documentos as dificuldades com professores no sentido da falta de comprometimento para acompanhamento do tempo

15 GURI é o sistema informatizado de gestão universitária da UNIPAMPA.

comunidade e de trabalhos cujas devolutivas não foram efetivadas. Nessa questão, os questionamentos partem de professores que saíram do curso para ir a outras instituições ou campus.

Dois pontos positivos que valem destaque é que o curso da UNIPAMPA teve uma turma pelo PRONERA em um Assentamento da Reforma Agrária em Santana do Livramento e a questão da formação de um Conselho Comunidade que foi criado como uma estratégia para trazer à comunidade para as discussões da licenciatura.

No caso do IFFAR o único documento analisado foi o vídeo do Conselho Universitário aprovando o processo de extinção dos dois cursos de licenciatura em educação do campo com formação em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza. A justificativa apresentada pelo campus Jaguari está na procura do curso que segundo a fala do diretor foi inexistente nos últimos anos e pelos problemas de ordem financeira e de recursos humanos, uma vez que alega não ter recebido os recursos financeiros e humanos para desenvolvimento do curso, mas ressalta que a SECADI cobrou o desenvolvimento do curso mesmo com tais negativas.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS de Porto Alegre dos cursos analisados até o momento foi o que teve menor quantidade de ocorrências no tocante às categorias, indicando um número menor de parcerias e conflitos. O grande problema que o curso teve foi com o aspecto estrutural, locais para desenvolvimento das aulas na FACED e com o alojamento dos estudantes. Em relação à capacidade, o curso teve todos os seus recursos empenhados o que garantiu tranquilidade ao seu funcionamento, possibilitando que professores cogitassem a aquisição de veículos para realizar o tempo comunidade. Uma preocupação do grupo de professores também foi com a gestão dos recursos para que não fossem desperdiçados. Um ponto que apareceu nas atas foi a preocupação do grupo deixar bem separado o curso dos projetos dos professores. Em uma das atas uma professora reforça a questão de deixar bem claro aos estudantes que uma coisa é o curso de Educação do Campo e outra coisa é o PIBID Educação do Campo.

Outro dado que surgiu foi a preocupação dos estudantes com o curso. Em algumas atas, num dos casos, os estudantes questionam o excesso de atividades enviadas via MOODLE, dizendo que a utilização em demasia da ferramenta descaracteriza a alternância, uma vez que o curso parecia mais como na modalidade

à Educação a Distância (EaD). Outra questão que fica aparente é a falta de compreensão da instituição do que é a alternância confundindo-a com Educação a Distância. Tal confusão gerou o bloqueio dos valores do PROCAMPO segundo o relato em uma das atas.

Para os dados pré-analisados do curso da UNICENTRO percebe-se que este tem um processo de construção diferente do que foi presenciado até o momento. Dos cursos analisados é o que tem uma relação mais orgânica com os movimentos sociais, uma vez que o MST participou desde a construção do curso até a distribuição de encargos didáticos entre os professores da universidade. Porém, segundo os relatos, o curso teve problemas de ordem estrutural, de recursos humanos (professores para lecionar disciplinas do curso) e de repasse de verbas.

Outro ponto que se destaca nas atas é a disposição dos setores da UNICENTRO em atender o curso e a preocupação dos professores explicarem os conceitos do curso aos colegas que vinham para atender demandas específicas das ciências (Química, Física e Biologia) e para substitutos. Nos relatos há pedidos de explicação quanto ao funcionamento da alternância, sobre a educação do campo e do perfil dos estudantes.

A justificativa nas atas para dificuldade financeira vem dos trâmites com a SECADI/MEC que dificultou o acesso às verbas ou não repassou os valores com celeridade para desenvolvimento das ações. Em uma das atas há o relato de que para manter o curso funcionando o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO repassou um recurso de inscrições de processo seletivo no valor de R\$ 17.000 reais. Outro relato coloca que devido aos problemas financeiros do edital de 2009, foi proposto o PIBID Diversidade como uma forma de repassar recursos aos cursos desse edital.

Na análise dos documentos da UFSC percebe-se que é o curso mais antigo e que foi implementado pelo Programa REUNI. O que se verifica nas atas é o preparo do grupo de professores para participar do Edital de 2009. O professor Munarim em algumas atas dá a informação de que o edital vai encerrar, buscando organizar uma coalizão de instituições para fazer parte do edital de 2012. O grupo de professores entra em contato com os IFSC de Canoinhas e São Miguel do Oeste, com o IFC de Sombrio e com o campus de Curitiba da UFSC para incentivar participação no

edital de 2012. Outra característica do curso é o número de turmas fora da sede em Florianópolis contabilizando seis em territórios distintos de Florianópolis: Canoinhas, Santa Rosa de Lima, Mafra, Rio Negrinho, Fraiburgo e Alfredo Wagner. O processo de escolha das cidades se deu com base nos estudos de uma comissão de territorialidade e vestibular que teve como função fazer estudos de viabilidade, custos e demanda para desenvolvimento do curso fora da universidade.

No caso do curso da UFSC houve dificuldades estruturais no alojamento dos estudantes. Nas atas há relatos das constantes mudanças de locais de dormitório que foram o colégio de aplicação da UFSC, a sala do bloco didático dentre outros espaços. Também foram recorrentes nas atas as discussões quanto aos espaços. Outra questão é quanto aos recursos financeiros, bolsas e outros auxílios que sempre tiveram trâmites complexos dentro da universidade, de acordo com os documentos.

O curso também teve dificuldade no tocante ao transporte dos professores para atuarem nas turmas fora da universidade e no tempo comunidade devido a não disponibilidade de carro de frota própria e motorista. Esta questão só foi resolvida em 2016 com a entrada de uma nova gestão da Universidade que se comprometeu em destacar motorista e carro da frota. De 2009 a 2015 os professores tiveram de usar o recurso do curso para locação de veículos como forma de viabilizar as atividades de alternância.

O que também se percebe nas leituras das atas é o trabalho do grupo de professores para construir um departamento, pois na estrutura da UFSC, segundo fala de professores, é mais fácil burocraticamente e financeiramente o trâmite das questões do curso se este tiver um departamento próprio de Educação do Campo. Nesta disputa, o grupo de professores também teve desafios como as aprovações do departamento nas instâncias superiores, tendo que esperar alguns anos a liberação de funções gratificadas do Hospital Universitário para consolidar a criação do departamento e garantir espaço.

Há também um relato de cobrança da SECADI em um relatório do curso com relação ao alto número de evasão, pedindo que os professores justifiquem este dado. No geral, é um curso que teve desafios que foram superados, outros persistem, mas o resultado é que é um dos cursos mais sólidos na região sul do Brasil.

Na análise das atas da FURG percebe-se que há uma preocupação com a equipe da implementação no sentido de explicar o edital do PROCAMPO ao qual os professores foram contratados, o funcionamento diferenciado do curso e o público específico. Nas atas iniciais, sempre consta que a coordenação fazia essas explicações aos novos docentes. Também há os relatos sobre a importância do edital e a de se consolidar o curso e o regime de alternância na FURG, um desafio de todos os docentes.

Com relação ao funcionamento compreende-se que o curso é do Instituto de Ciências Biológicas (ICB), porém, os professores estão lotados em outros dois institutos: Instituto de Educação (IE) e Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI) e que a todo momento a coordenação tem de comunicar aos institutos a troca de disciplinas entre professores e, muitas vezes, era necessário oferecer contrapartidas às mudanças, mesmo que a princípio não houvesse perdas ou ganhos nas mesmas.

Outro ponto que aparece nas atas é o conflito dos professores que não são do ICB e que não foram avisados da eleição para coordenação do curso. Nesse momento, a coordenação eleita explica que, segundo as normas, o dever de divulgar o processo de seleção da coordenação parte somente para os professores do mesmo instituto em que o curso está sediado, no caso o ICB.

Da leitura das atas também se verificou a menção à pouca comunicação entre a coordenação do curso e os professores. A crítica parte dos professores que não são do ICB. Nesse caso, novamente, a coordenação explica que tem a obrigação de avisar os professores lotados nos institutos do curso somente. Nesse sentido, a reclamação dos professores que não são do ICB é quanto à falta de informação sobre o curso e as poucas reuniões realizadas. Outro ponto criticado foi a impossibilidade dos professores do IE e do ICHI serem coordenadores, uma vez que só poderiam se candidatar à coordenação do curso professores lotados no ICB, que é o instituto responsável pelo curso. Cada instituto define uma política diferente para seus professores, sendo que há 5 professores do PROCAMPO em cada instituto. No ICB os professores têm que dar aula em mais de um curso, ou seja, não são exclusivos para educação do campo. No IE os professores contratados pelo PROCAMPO também precisam dividir encargos didáticos em outros cursos. O único instituto que colocou os seus professores exclusivos para o curso foi o ICHI.

No que tange aos recursos, o curso não teve problemas com o não recebimento ou não repasse dos valores do PROCAMPO. Porém, o coordenador de despesas do projeto é a Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD) da FURG. Nesse sentido, os professores não têm autonomia das verbas, somente a responsabilidade de pedir e fazer os relatórios de uso. Numa das atas um representante da PROGRAD explica que em um primeiro momento pelo campus do curso não ter estrutura adequada optou-se por centralizar a gestão das verbas na PROGRAD; prometeu-se que com o tempo a pró-reitoria passaria a gestão financeira do PROCAMPO ao curso, movimento que até 2018 não foi presenciado.

Outro ponto que é intensamente debatido nas atas é quanto a regulamentação da extensão nos currículos de graduação. Os professores nas contagens das horas de extensão percebem que o curso faz para além da norma de creditação acadêmica. A partir desse fato a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) faz uma conversa e propõe duas possibilidades para os cursos do campus São Lourenço do Sul. 1) que se altere os planos das disciplinas dos cursos que não estão de acordo com a norma para que se preveja carga horária de extensão; 2) que o curso de educação do campo passe a oferecer as disciplinas que tem a creditação da extensão a todo o campus, não necessitando mexer nos outros cursos. Ou seja, a sugestão da PROEXT é que os professores do curso aceitem os alunos do campus como um todo para que os docentes dos outros cursos não tenham de fazer extensão. Nas atas não fica evidente a posição que a PROEXT tomou em relação à extensão como parte da formação dos cursos de graduação.

Nas atas da LECAMPO UFPR percebe-se que o curso foi construído e implementado enquanto os professores contratados por concurso público chegavam. Inicialmente, houve um grupo de professores mais antigos que buscou organizar o curso. Com o passar do tempo, tais professores deixaram de fazer parte da dinâmica de aulas, ficando aqueles contratados via concurso para educação do campo.

A dinâmica do curso é similar ao da UFSC tendo aulas dentro do Setor Litoral e turmas fora nos momentos de itinerância como relatado nas atas. As primeiras turmas do curso foram itinerantes em Cerro Azul, formada por trabalhadores da cidade e do campo e das escolas municipais e na Lapa na Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) no Assentamento Contestado pelo MST. Na sequência são

criadas turmas em Adrianópolis, na comunidade quilombola João Surá, e no Setor Litoral.

Em Cerro Azul os problemas surgem a partir da falta de verbas do curso; há a dependência do poder público municipal para desenvolver as atividades do mesmo no município. Diferentes professores do curso vão em seis ocasiões durante três anos para conversar e cobrar a parceria feita com o prefeito para a abertura da turma na cidade. Os problemas recorrentes nesta turma foram a falta de um local para alimentação dos alunos e professores e a falta de alojamento e hotel para os docentes pernovernarem durante as atividades de Tempo Universidade.

Na turma da Lapa, a preocupação se faz sempre pelo fato dos estudantes serem militantes do MST. Há relatos de atritos entre professores, alunos e pessoas ligadas a ELAA na questão do trato com os professores do curso. Outro ponto que se destaca é que há uma divergência da ELAA com o PPP do Setor Litoral e o PPC do curso. Na compreensão dos professores da ELAA o curso não dá conta dos conteúdos, pelos menos não estarem explícitos nas ementas, e pela compreensão diferenciada de Agroecologia. Para tentar solucionar tais pontos a coordenação do curso fez várias reuniões conjuntas para planejar e trocar experiências e estudos sobre o projeto do curso. No curso de educação do campo da UFPR essa é a experiência mais próxima dos movimentos sociais que se tem.

Na turma de Adrianópolis há também as tratativas com a prefeitura para se manter o curso funcionando. Inicialmente, a gestão municipal sugere que o curso seja feito em um bairro de Adrianópolis chamado Porto Novo, pois lá há uma Igreja que poderia alojar, segundo os relatos das atas, mais de sessenta estudantes. Porém, há relatos de professores que a comunidade quilombola de João Surá possui uma escola recém-construída e a comunidade tem interesse que o curso fique lá. Os professores que estavam na turma à época decidiram que as aulas deveriam ser lá pelo fato da estrutura e um professor informa que toda a demanda do curso está no quilombo, o que não se verificou, uma vez que a maioria dos estudantes necessitam de ônibus para chegar ao quilombo, tendo a prefeitura que ceder transporte para os alunos para desenvolvimento das aulas.

A turma litoral tem uma situação mais complexa. Originalmente a turma deveria ser fora do setor litoral, sediada em Morretes, num espaço cedido pela prefeitura. Nas

atas se tem o relato que um pequeno grupo de professores negociou com o poder público do município para abertura da turma, porém, em um determinado momento há uma mudança de planos. Após ser feito o vestibular, alguns professores alegaram que o curso não tinha condições de funcionamento, sugerindo que se redigisse algum instrumento legal ou tratativa com os alunos para que as aulas ocorressem dentro das dependências do Setor Litoral. O fato que dá início a essa mudança está, segundo as atas, na publicação de uma matéria no Jornal Tribuna do Litoral em que se fez o anúncio da abertura do campus Morretes com o primeiro curso de educação do campo. Os professores preocupados com a utilização política do curso pela Reitoria e como moeda de troca para a criação de uma estrutura da universidade. Diante deste fato os docentes do curso decidem mudar os editais e fazer o curso em Matinhos na sede do Setor Litoral. A partir dessa decisão há relatos de pressões sofridas por professores pela administração municipal de Morretes cobrando a abertura do curso e do campus Morretes na cidade.

A direção do Setor Litoral, com a reitoria, pressiona os professores do curso para que o curso aconteça em Morretes, chegando ao ponto de o diretor emitir três documentos que tem como objetivo retirar a autonomia do curso de decidir sobre suas questões pedagógicas, estruturais e financeiras. Outro documento que cancela todos os documentos legais que foram gerados pela coordenação do curso e tratativas com os estudantes para as aulas serem no Setor Litoral e um terceiro documento no qual a direção pede toda a documentação do curso e instaura uma comissão para apurar se o curso tem realmente problemas de ordem, pedagógica, estrutural e financeira.

Outra questão que é recorrente nos relatos dos professores é o financeiro do curso e a falta de transparência dos professores responsáveis pela sua implementação, os propositores do projeto da licenciatura. No caso das verbas os relatos são de que se tem uma verba prevista de R\$ 960.000,00 que já havia sido liberada pela SECADI e estava no aguardo para empenho da UFPR. Porém, o que aparece nos relatos é que tal recurso nunca chegou. A justificativa que aparece nas atas é que a universidade atingiu o teto de gastos e não poderia empenhar a verba, tal fato gerou um processo administrativo para apurar o que foi feito, se ela foi realmente devolvida pela administração universitária ou se foram utilizadas como afirma a SECADI (PROCESSO 23075.149596/2016-42).

A partir das atas observam-se os debates em torno dessa verba que não veio, fazendo falta ao desenvolvimento das aulas nas turmas e as tentativas da gestão setorial em liberar diárias para custear atividades do curso, empréstimo de dinheiro de outros projetos, etc. Nos anos posteriores o curso recebe um novo aporte financeiro de R\$480.000 e a partir deste a FUNPAR sugere que o plano financeiro do curso seja adequado a este novo valor. Ou seja, o curso funcionou de 2015 a 2017 com o recurso previsto para um ano, dividindo R\$100.000 por ano.

Com relação a transparência, um professor indignado com a falta de informação faz uma fala em que pede que seja constada em ata sobre a importância de se ter transparência no uso de verbas públicas e relata o seu desconforto ao descobrir que informações dos tratos com a SECADI e as verbas do curso vinham sendo feitas sem comunicar aos professores, mas somente um pequeno grupo de 3 professores ficavam sabendo dos trâmites, por e-mails com cópia oculta. Pelas atas compreende-se que nesse momento há uma concentração de informações vitais sobre o curso em um pequeno grupo de professores, o que gerou conflito por parte dos outros que foram excluídos.

Outro problema que se verifica é com relação ao calendário que tem de ser ajustado, modificado. O grupo de professores à frente consegue organizar um novo calendário; mas o professor na PROGRAD que pediu celeridade na construção do novo calendário para tramitar nas instâncias superiores segurou o processo por 5 meses atrasando uma série de rotinas burocráticas do curso, como lançamento de notas dos estudantes e geração de id no portal do aluno, bem como a documentação de histórico escolar e comprovante de matrícula. Também, há um problema com alunos de Adrianópolis que fizeram o vestibular em Cerro Azul. Os professores à frente do curso para não perder as vagas por desistências fazem, segundo orientação da PROGRAD, um termo de ajuste de conduta para que esses estudantes não percam o curso por falta de presença e comecem as aulas com a turma sediada no município de Adrianópolis.

Outro dado que se destaca nas atas é uma reunião de câmara onde se comunica que a Andifes mandou um e-mail à coordenação do curso, informando que desenvolverá um estudo sobre o custo e sustentabilidade dos cursos PROCAMPO. Uma professora nessa ata ressalta que na compreensão dela esse pedido se dá pelo

fato de que vários professores das universidades de todo o Brasil questionam a viabilidade financeira e sustentável do curso de licenciatura em educação do campo.

Procurando nos arquivos digitais da Andifes encontra-se uma ata onde se discute o PROCAMPO (ANDIFES, 2017). Na referida ata coloca-se nos seguintes termos que, em virtude do corte de verbas sofridos pelas universidades, o PROCAMPO deveria ser revisto e nesse sentido foi demandado na ata um estudo de viabilidade técnica financeira dos cursos implementados pelos editais PROCAMPO.

Nos três estados da região sul há relatos nos documentos de dificuldades dos estudantes formados em educação do campo em pegar aulas seja como professor temporário ou concursado. Outro ponto é a compreensão equivocada e o descrédito da formação. Em alguns relatos os professores dos cursos comunicam os colegas que estudantes foram impedidos de pegar vagas na cidade devido à compreensão das secretarias de educação que o professor de educação do campo é menos qualificado para dar aula no campo e por essa razão não pode pegar aula na cidade, onde o nível seria mais alto. O caso mais emblemático acontece no estado do Paraná quando 3 estudantes egressos do curso da UNICENTRO foram impedidos de tomar posse pelo fato de que o concurso é disciplinar e não por área de conhecimento, mostrando a falta de compreensão da formação em educação do campo e da área do conhecimento.

2.3 As categorias de análise

Para o desenvolvimento desta pesquisa buscou-se elencar categorias de análise a partir dos documentos levantados nas LEDOCS. Parte-se do pressuposto da discussão da contradição presente na sociedade e na universidade através de Moreira (2007) e Lefbvre (2000) sobre a constituição do espaço e o movimento de criação do contra-espaço. A partir deste panorama, o processo de análise desdobra-se em quatro eixos de análise:

- i) Educação do Campo;
- ii) Movimento Social;
- iii) Política
- iv) Universidade

A partir destes eixos trabalhamos com seis categorias distintas definidas a partir do exame documental organizado com base na AC em Bardin (2010). Estas foram organizadas para dar a compreensão do fenômeno das LEDOCS nas instituições universitárias. São as categorias: a) concepção; b) disputa; c) negociação; d) participação; e) tecnocracia e f) desafios.

A categoria concepção diz respeito às compreensões expressas nos relatos das LEDOC para o entendimento dos diferentes conceitos inerentes aos cursos dentro da estrutura universitária. Já a categoria disputa busca levantar e refletir os dados referentes aos embates e tensões entre coletivos dentro da universidade, da administração e de outros sujeitos envolvidos com as atividades em torno do PROCAMPO.

Na categoria negociação pretende-se compreender como se deram os processos de discussão do curso com instâncias superiores nas universidades, no próprio MEC com os movimentos sociais e demais sujeitos que compuseram o movimento da política educacional.

A participação mostra-se como uma categoria capaz de levantar como se deu as interações de docentes, discentes, comunidades e movimentos sociais no processo de constituição das LEDOCS.

A tecnocracia é uma categoria pensada a priori a partir de H. Lefebvre (1972), buscando a compreensão de como a administração universitária e outras instâncias utilizam do mito da racionalidade técnica (burocrática) para referendar decisões eminentemente políticas. Também compreende-se nesta categoria o conceito elencado por Tragtenberg (1982) no que diz respeito aos complexos de dominação. Neste sentido, esta categoria busca trazer a análise ancorada numa perspectiva de como as decisões políticas exercem controle e ao mesmo tempo afetam ou não o desenvolvimento das propostas PROCAMPO.

A categoria desafios surgiu a partir das dificuldades que os cursos de educação do campo tiveram no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas nas universidades. A partir dos documentos esta categoria sintetizou questões como processo seletivo, calendário, estrutura, comunicação, financeiro, apoio institucional, equipe pedagógica e técnica e apoio estudantil.

2.4 Levantamento das categorias de análise nos documentos das LEDOCS

Na análise dos documentos produzidos pelos cursos (Apêndice 1), observa-se a ocorrência de todas as categorias elencadas. A categoria desafio foi a mais recorrente na análise documental. As categorias concepção, disputa e participação aparecem com um número grande de ocorrências. As categorias negociação e tecnocracia são as que menos aparecem, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 13 – LEVANTAMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DOCUMENTAL

	CONCEPÇÃO	DISPUTA	NEGOCIAÇÃO	PARTICIPAÇÃO	TECNOCRACIA	DESAFIOS
FURG	2	1	1	1	0	11
UNIPAMPA	1	2	0	4	1	15
UFRGS Porto Alegre	3	2	0	1	0	15
UFPR	1	5	2	2	2	15
UNICENTRO	1	0	1	3	0	6
UFSC	2	5	0	3	1	21
TOTAL	9	15	4	13	4	83

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA.

O que podemos compreender a partir do exame das categorias pelos eixos de análise é que as questões sobre a estrutura, funcionamento, contratação de professores, compreensão da formação, alternância, dentre outras foram centrais nos debates e discussões.

Iniciando pela categoria concepção pode-se perceber na análise documental que as questões sobre o regime de alternância, concepção educacional do curso e sobre a habilitação foram questões que apareceram nas atas de reuniões como pontos em comum nas discussões.

Uma das questões levantadas nas atas foi com relação a natureza do regime de alternância ou alternância pedagógica com sua estrutura de tempo universidade (TU) e tempo comunidade (TC). Percebe-se que há sempre o diálogo da coordenação do curso com os professores, especialmente os recém-chegados, sobre a importância da alternância e da relação mais próxima da formação do educador do campo com a

comunidade. Estas questões apareceram nas atas da UFSC, UFPR, FURG, UNIPAMPA, UNICENTRO e UFRGS.

Para a UFSC a discussão entrou na questão da importância da articulação entre a licenciatura e as escolas nas comunidades camponesas:

Prof. Neli destaca a importância da alternância e do estabelecimento de relações do curso, dos professores e estudantes com as comunidades e escolas do campo (ata 05/2013 UFSC).

Na UNICENTRO também há o registro de ata sobre a apresentação da alternância pedagógica e da proposta do curso para o conjunto de professores que atuavam com a parte mais técnica do curso na formação específica, principalmente aos professores da área de Ciências da Natureza e Matemática.

Na FURG também houve a preocupação dupla com a formação do curso e a alternância no sentido político. Primeiro, nas atas registra-se a preocupação da equipe pedagógica em compreender o edital, o objetivo central do curso e também como consolidá-lo dentro da estrutura universitária.

O caso da UFPR foge à regra, pois, para além do curso ter um funcionamento diferenciado da estrutura universitária tradicional, o Setor Litoral, pensado a partir do projeto UFPR Litoral, tem um formato diferenciado de formação com propostas de trabalho coletivo, docência compartilhada em módulos didáticos em três eixos pedagógicos distintos: Interações Culturais e Humanística (ICH), Projetos de Aprendizagem (PA) e Fundamento Teórico Prático (FTP), materializados no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Setor Litoral. O que se observa é que a equipe de implementação sempre buscou informar os novos professores, buscando fazer intercâmbio com outras experiências como o curso da EDUCAMPO da UFSC. Houve também dificuldade em relação aos recursos.

Outra questão que aparece nas atas é com relação a compreensão equivocada da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) que confunde a alternância pedagógica com modalidade de EaD. Este equívoco gerou o bloqueio de bolsas dos estudantes do curso, prejudicando a permanência e o desenvolvimento das atividades.

Foi apresentado pela profa. Claudia Glavam a problemática dos 108 dias letivos previstos no regimento geral da universidade, tendo o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em seu desenvolvimento, um período menor de dias letivos. Foi sugerido pelo Prof. Nilton construir um documento a ser submetido à CAMGRAD, com argumentos qualificados que esclareçam as questões referentes aos dias letivos e a carga horária do Curso singular a essa proposta de programa especial de graduação (ata 08/2014 UFRGS).

Na UFRGS também apareceu nas atas esse tipo de confusão entre modalidades educacionais, em razão dos moldes das atividades dos professores para o tempo comunidade, pois muitos desenvolviam propostas em EaD, o que causou discussões entre os estudantes, pois na compreensão deles isto estava descaracterizando o regime de alternância, conceito básico expresso na política do PROCAMPO, conforme extrato de ata:

A discente também relatou diversas vezes em que os professores deram atividades na modalidade EAD, e que isto reforçaria o estereótipo de que o curso seria EAD, devido a problemas de má interpretação da modalidade de alternância, enfrentados pelos alunos na PRAE para a concessão de assistência estudantil (ata 08/2018 UFRGS).

Esta situação também ocorreu na UFPR, pois na compreensão da administração universitária era de que como os estudantes não estariam o ano todo desenvolvendo atividades na estrutura universitária, estes não teriam direito a todas as bolsas. Outra questão que foi colocada em reuniões de câmara do curso é quanto a compreensão equivocada da gestão universitária sobre a alternância pedagógica confundida com a EaD.

Nos casos mencionados esta confusão foi um tanto quanto problemática. Apesar da alternância pedagógica ser uma criação recente, ela está normatizada nos editais de seleção das propostas PROCAMPO. Assim, há uma questão que parece indicar a falta de compreensão da estrutura universitária sobre esta questão, o que pode implicar no não encaixe dos cursos nas estruturas tradicionais universitárias, gerando alguns problemas de tradução (BALL, MEG e BRAUN, 2016), o que implica na interpretação equivocada de muitos direitos estudantis.

Outra questão que também causou confusão tanto dentro da universidade entre as equipes pedagógicas dos cursos, quanto aos entes federados estadual e municipal foi com relação a compreensão da formação por área de conhecimento.

Na UNIPAMPA, uma questão que aparece em uma das atas é com relação a compreensão de para que o curso forma. De acordo com a ata, há dúvidas dos professores sobre qual é a formação que o curso de Licenciatura em Educação do Campo proporciona para os formados.

[...] considera que devemos dar o mínimo para trabalhar em sala de aula e que não devemos pensar em formar físicos e químicos (ata 21/2015 UNIPAMPA).

Já na UFRGS outro aspecto inserido nas atas é a dificuldade dos estudantes de educação do campo egressos do curso em assumir concursos públicos devido à falta de compreensão da formação por área de conhecimento. Essa situação também ocorreu no Estado de Santa Catarina. Nas atas da UFSC há discussões no grupo acerca dessa falta de compreensão da Secretária Estadual de Educação de Santa Catarina com relação a formação que o curso proporciona, conforme extrato de ata:

a Professora Nela informou que na segunda-feira passada esteve em reunião com representantes da Secretaria da Educação do Estado, para tratar da dificuldade que os egressos veem tendo em pegar aulas como habilitado. Informou que nessa reunião ficou acordado que a Secretaria de Educação fará uma retificação e anexar ao edital de concurso dizendo que os graduados em Licenciatura em Educação do Campo estão aptos a atuar nas séries iniciais e finais (ata 07/2016 UFSC).

Esta dificuldade também se observa no Estado do Paraná, a partir de um processo que foi instaurado com a não aceitação dos diplomas de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais da UNICENTRO para assumir vaga de professor estatutário de Artes. Ou seja, o que se observa no estado do Paraná é que os professores formados pelas LEDOCS conseguem atuar como professores em regime de contrato temporário por meio do Processo Seletivo Simplificado, mas não conseguem adentrar na carreira via concurso

público como professores estatutários, devido ao conflito curricular entre área do conhecimento e disciplina.

Fora estas questões que surgiram a partir da categoria concepção, na FURG foi encontrado um relato sobre a utilização do curso como um meio de atender a resolução que dita sobre a curricularização da extensão nos cursos de graduação. De certa forma, esta questão se alia a falta de autonomia que a coordenação do curso tem com relação a gestão universitária quando a PROEXC resolve usar as disciplinas do curso para que outros estudantes possam fazer a carga horária da extensão sem mexer na estrutura pedagógica de outros cursos.

[...] a professora Lúcia relatou como a Pró-reitora de Graduação está pensando a inclusão das questões de extensão no currículo, as mesmas seriam incluídas no plano de ensino das disciplinas onde a carga horária seria composta por ensino e extensão. A outra opção seria vincular projetos institucionais homologados por um comitê do campus e certificados pela PROEXC, dessa forma, os seminários integradores do curso de Educação do Campo poderiam constituir um programa do Campus e contar como atividade de extensão (ata 12/2016 FURG).

A partir dos dados pode-se perceber que há equívocos de compreensões que acabaram acarretando em impossibilidades de acesso à direitos estudantis dentro do eixo de análise universidade. Há a confusão no tocante a modalidade do curso em que a alternância pedagógica é confundida com EaD. Também há a confusão sobre a formação que o curso proporciona, entendendo que educação do campo se trata de uma modalidade educacional e não uma habilitação, incompreensão que criou barreiras aos discentes egressos para ascensão a carreira do magistério na educação básica, por parte da esfera estadual e municipal. O que se percebe em comum em todos esses casos são questões tidas por Ball, Meg e Braun (2016) como interpretações da política relacionada com o conceito de tradução. Porém, dentro destas questões de interpretação do PROCAMPO com a incompreensão da proposta e desenho do curso, há também a questão política que permeia estes processos. No caso da universidade, a incompreensão do conceito de alternância, presente detalhadamente no edital PROCAMPO, criou uma situação de negação do direito à assistência estudantil utilizando-se a prerrogativa da EaD. Assim, nos deparamos com uma incompreensão sobre a natureza formativa e organizativa das LEDOCS.

Com relação a categoria Disputa foram encontradas nos documentos analisados um total de quinze (15) ocorrências. O que se percebe nas ocorrências desta categoria foram questões envolvendo conflitos dentro da estrutura universitária.

Na UFPR, analisando atas de Conselho Setorial, percebe-se o conflito e os questionamentos acerca da criação do curso. Nesta ata há o relato do pedido de urgência em relação a criação do curso de educação do campo pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) devido aos tempos dos trâmites do edital, porém, um grupo de conselheiros setoriais pede que a aprovação do curso aguarde um diagnóstico de vagas do Setor Litoral. A partir disso, um grupo de professores e a Conselheira Ângela M. Katuta começam a contra-argumentar esse posicionamento defendendo que o curso é um projeto especial e como tal não entra na lógica da estrutura de vagas do Setor Litoral. Ao final o processo é realizada uma votação com 11 votos à favor e 7 contra, mostrando a resistência de um grupo a instalação do curso.

Após a instalação da LECAMPO no Setor Litoral a equipe de implementação explica um pouco das disputas em torno da aprovação do curso. Em uma ata de reunião os professores relatam a grande dificuldade em se criar o curso, devido a muita resistência.

Outra questão que se percebe é um entrelaçamento da LECAMPO com a criação de um Setor nos municípios de Morretes e Antonina, proposto pela gestão do Reitor Zaki Akel Sobrinho. Ou seja, de acordo com a ata, a proposta era de que o curso fizesse parte da lista de cursos ofertados nos dois municípios. A partir deste acerto, com a contratação dos professores instaurou-se outro conflito que se deu entre reitoria, direção setorial e LECAMPO no processo do vestibular da turma do litoral que era para ter sido no município de Morretes. O motivo para o curso decidir não fazer as aulas na cidade foi de natureza dupla. O primeiro motivo foi político, pois foi veiculado em um jornal de circulação no litoral paranaense¹⁶ que o curso de Educação do Campo lançaria a pedra fundamental do que foi chamado de campus Morretes, uma extensão do Setor Litoral na cidade em uma fábrica abandonada no centro histórico. O segundo motivo foi de ordem técnica, pois o curso não teria condições de funcionamento no espaço destinado às aulas, devido à insalubridade. Neste sentido, o grupo de professores do curso decide mudar o local das aulas para o Setor Litoral, devido ao

16 A matéria foi veiculada pelo jornal Tribuna do Litoral em 1 de maio de 2015.

fato de que não se justificava ter aulas sem estrutura mínima sendo que aproximadamente 50 quilômetros de distância havia a estrutura do Setor Litoral, em Matinhos, disponível.

Na UNIPAMPA a disputa se estabelece com a administração universitária que pressiona a coordenação do curso a fazer os concursos docentes de quatro vagas do PROCAMPO. A reitoria da instituição chega a pressionar o coletivo de professores alegando que se essas vagas não fossem preenchidas para educação do campo, elas seriam utilizadas em outros cursos da instituição. A grande dificuldade do coletivo de professores da UNIPAMPA estava em selecionar quatro docentes com o perfil desejado para atuar no curso. Porém, tiveram editais abertos de concurso sem candidatos habilitados para as vagas ao final dos processos seletivos docentes.

Já na FURG o que se percebe é que a separação do quadro docente dos cursos entre os diferentes institutos gera uma falta de comunicação. Isso se dá devido ao curso de educação do campo estar organizacionalmente dividido entre três institutos da FURG: Instituto de Ciências Biológicas (ICB), Instituto de Educação (IE), Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI). Em outras palavras, a administração do curso se encontra com ICB, junto a um conjunto de professores que lecionam os conteúdos de ciências da natureza que podem ser coordenadores. Já o IE tem controle de outra parcela de professores e organiza as disciplinas pedagógicas como estágio, prática de ensino etc. Já o ICHI tem outra parcela de professores e está responsável pelas disciplinas de questão agrária, agroecologia, sociologia rural etc. Neste sentido, esta estrutura tripartite do curso gerou conflitos porque somente os professores do ICB recebem informações e podem se candidatar à coordenação do curso. Os outros setores somente participam oferecendo disciplinas. Isso fica explícito no questionamento dos professores do ICHI e IE com relação a eleição de coordenação do curso:

Claudete inicia pela eleição da coordenação, a mesma esclarece que o coordenador deve estar vinculado a unidade em que o curso está lotado. Graziela coloca que não houve divulgação do processo de eleição para todos os colegas, pede esclarecimento sobre isso e questiona sobre a clareza do processo. Claudete fala que não é atribuição da coordenação a divulgação do processo de consulta, e que isso fica a cargo da comissão que organiza o processo. Destaca também que tais informações são divulgadas

no site da universidade. Mauro destaca que considera o papel da coordenação a divulgação da eleição, uma vez que diz respeito ao curso, coloca também que deve ser admitido que houve falha nesse processo (ata 07/2014 FURG).

Com relação ao curso na FURG percebe-se, nas atas, que houve intensa disputa entre os diferentes institutos pelo curso, gerando a divisão das vagas docentes com a alegação de que se o curso ficasse em um único instituto, geraria um desequilíbrio de vagas. A estrutura da FURG dificulta o funcionamento do curso, já que os docentes não estão todos lotados na mesma unidade, mas estão separados de acordo com as suas áreas de formação.

Na EDUCAMPO da UFSC um ponto que é debatido entre os professores diz respeito a visibilidade do curso na universidade. Há uma preocupação com relação a estratégia de manter turmas territoriais. Alguns professores alegaram que o curso estava perdendo espaço dentro da universidade por conta de as turmas serem fora da sede em Florianópolis. Outro fator, que aparece nas atas e que causou atrito é com relação à criação de um departamento dentro do CED para alocar o curso de educação do campo, o departamento de educação do campo. Houve professores a favor do processo de criação do departamento e um grupo contrário.

6) deu-se continuidade à discussão sobre a consolidação do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Posicionamento do Prof. Marcos discordando dos princípios de construção de cursos, por área, nem com os pressupostos de sustentabilidade e nem com a possibilidade de criação de um Departamento de Educação do Campo. A professora Sandra também se declara contrária a criação do Departamento. Professores Claudia e Priscila não se mostram contrárias, mas neste momento não aderem à ideia. Os demais professores presentes referendam a criação do departamento. Professores Wilson, Munarim e Terezinha, Neli, Beatriz, Lucena, manifestaram-se favoráveis ao departamento. Prof. Beatriz esclarece que o curso já vem desenvolvendo e tomando decisões como se fosse um departamento em função das especificidades do curso. Esclarece que a coordenação acaba assumindo funções duplicadas o que dificulta a transmissão da coordenação para outros professores (ata 06/2013 UFSC).

Este assunto causa atrito entre docentes nas reuniões de colegiado. Nas atas estão registrados grupos a favor da criação do departamento, compreendendo com a sua criação daria mais solidez às ações dentro da UFSC, para receber dotação orçamentária e ter reuniões próprias. Ao mesmo tempo, há professores contrários que entendem que a criação de um departamento seria prejudicial ao Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED), pois retiraria a força do departamento com a perda de professores.

Nas atas da EDUCAMPO da UFSC consta que o movimento do CALECAMPO vai para além problemas estruturais do curso pois discute como o movimento estudantil da educação do campo pode pressionar as diferentes esferas de gestão da política para a garantia da continuidade de funcionamento e manutenção da estrutura do curso.

2) Solicitação dos estudantes sobre soluções para a continuidade do curso. A discussão será retomada diante das alterações de conjuntura e da necessidade de tensionamento com as instâncias responsáveis pelos programas e iniciativas que deram origem ao curso (MEC, SECADI, UFSC). O colegiado considera altamente pertinente a preocupação dos estudantes e, por compartilhá-la, decidiu manifestar-se junto à PREG sobre os elementos tratados na resposta da instituição (ata 01/2012 UFSC).

Para além das disputas de professores no interior do curso, dos movimentos de disputado CALECAMPO para a manutenção do funcionamento do curso, há diversos embates entre o coletivo organizado pelos professores e os estudantes com a administração universitária na garantia de direitos estudantis e de estrutura mínima para desenvolvimento das atividades.

Na UFRGS esta questão aparece na disputa por espaço para desenvolvimento das atividades do curso dentro da Faculdade de Educação (FACED). O coletivo de professores no curso faz um requerimento a direção da FACED pedindo uma estrutura capaz de comportar 60 estudantes com recursos de informática e multimídia para desenvolvimento das atividades.

Assim, o que podemos perceber da categoria disputa é que há um clima de disputa para a criação e consolidação dos cursos com a estrutura universitária e

principalmente com outros grupos docentes e também com as direções de departamentos, setores e as pró-reitorias das instituições. No caso de cada instituição a natureza da disputa é diferenciada, mas as pautas variam desde a questão de espaço para realização das atividades até questões que envolvem a permanência de estudantes. De todos os cursos analisados os que tem menor poder de disputa na estrutura universitária, a partir dos relatos documentais, é o curso criado a partir da FURG que não conseguiu constituir um coletivo.

Na questão da disputa o curso da UFSC tem as disputas externas com as estruturas da universidade e internas entre grupos de docentes dentro dos coletivos. As disputas internas se iniciam com o processo de criação do departamento de educação do campo e as externas têm relação com a inserção do curso na universidade, sua visibilidade e também pela garantia de melhores condições de trabalho para os docentes e discentes.

Destes dados o que podemos depreender é que as LEDOCS, na sua grande maioria, tiveram entraves para sua criação e consolidação no interior das estruturas universitárias e, com base na análise documental, a organização coletiva dos professores que participaram das comissões de criação do curso e, posteriormente, dos professores contratados foi fundamental para dar garantia ao desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Ressalta-se o caso do IFSC que não teve seu curso implementado, por conta da falta de um coletivo para disputá-lo dentro da estrutura do campus de Canoinhas. Assim, esta proposta do curso acabou não saindo do papel, pois o conselho do campus entendeu que o mesmo não seria interessante, muito pelo receio da alternância pedagógica e pelo fato dos estudantes ficarem em regime de internato na instituição.

Para a categoria negociação, o que podemos perceber é uma baixa ocorrência dos relatos de acertos entre os coletivos das LEDOCS e as estruturas universitárias, governos estaduais e municipais.

Com relação ao eixo de análise política, houve negociação com as equipes do edital 2009 para um aporte extra de recursos, visto que os advindos via edital foram insuficientes. Nas atas da UNICENTRO há o registro de um acordo do coletivo de

professores com a SECADI-MEC para disposição de recursos de bolsas de estudo para os estudantes por meio do PIBID Diversidade.

Já as outras ocorrências nesta categoria foram contempladas a partir do eixo de análise universidade. Na FURG observa-se nas atas que a estrutura organizacional que a universidade apresenta dificulta a organização da coordenação e também da possibilidade de reunião de professores. O que se percebe é que no processo de constituição do curso houve uma fratura organizativa que ocorreu da seguinte forma: o curso com a coordenação ficou com o ICB (Instituto de Ciências Biológicas), o qual detém uma parte dos professores. Outros institutos tiveram códigos de vaga, porém, estes professores não eram exclusivos. Desta forma, a equipe pedagógica ficava dividida e não havia fluxo de informações pertinentes ao curso devido a lotação dos professores serem em diferentes institutos. Essa questão aparece quando uma professora responsável por um grupo de disciplinas quer dar aula em outra que não pertence ao seu instituto:

A professora Carmem relatou uma discussão que vem acontecendo entre o ICHI, onde está lotada a Disciplina, e o IMEF, ao qual professora Berenice, interessada em ministrar a disciplina, está vinculada. Ambas as professoras relataram haver uma concordância por parte do ICHI e um interesse do IMEF, porém este último condicionado às demandas do instituto no semestre em que for oferecida a disciplina. Ao final desta etapa da reunião foram aprovadas por unanimidade: a exclusão da disciplina Agricultura Familiar e Práticas Agrícolas e a criação da Disciplina Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural, ficando a cargo da professora Carmem [...] Um documento oficial do ICHI será solicitado pela coordenação do curso para formalizar o acordo entre os institutos sobre quem ministrará a disciplina, tendo professora Berenice demonstrado interesse na mesma (ata 01/2015 FURG).

Na LECAMPO da UFPR observa-se que houve dois momentos de negociação, um para criar condições de abertura do curso na estrutura do Setor Litoral e o outro para garantir professor de Libras. No primeiro caso a questão que gerou a discussão e a consequente negociação para a criação do curso foi com relação as vagas permanecerem na estrutura do Setor Litoral e não na do novo campus que seria criado com intermédio da Reitoria no município de Morretes. Neste sentido, de acordo com as atas do Conselho Setorial foi feito um acordo com dois pontos: o primeiro que os

professores do curso seriam integrados a estrutura de servidores docentes do Setor Litoral. Já o segundo é de que ao final da proposta PROCAMPO os professores seriam diluídos na estrutura pedagógica do Setor para suprir as demandas das câmaras pedagógicas.

A outra ocorrência aconteceu já com o curso em funcionamento quando este necessitou de professor de Libras para ministrar o módulo Língua Brasileira de Sinais que é exigida por força de legislação na estrutura de todos os cursos de licenciatura em território nacional. Desta forma, a proposta da Direção Setorial em conjunto com a coordenação pedagógica foi que a LECAMPO utilizasse um dos seus códigos de vaga PROCAMPO para a contratação de um professor Libras para o curso e que consequentemente este poderia atender demais demandas do Setor Litoral utilizando a alegação de que não havia necessidade de um professor exclusivo ao curso. Foi acordado que o professor de Libras do Setor não daria aula nos territórios de atuação da LECAMPO e que os estudantes teriam de vir até o setor. O coletivo de professores do curso decide não ceder este código de vaga compreendendo que haviam áreas mais emergenciais para contratação definitiva. A partir do impasse a questão é resolvida com a destinação de um código de vaga de professor substituto para a contratação temporária de um profissional de Libras.

Desta forma, podemos compreender que nos três casos citados, da UNICENTRO, da FURG e da UFPR a categoria negociação apareceu em uma perspectiva diferenciada. O que nos mostra que não há padrão definido para o seu surgimento, indicando que cada estrutura organizacional com suas conjunturas administrativas e políticas definem formas de encaminhamentos próprias. No caso da UNICENTRO percebe-se uma negociação com o MEC no sentido de conseguir recursos de bolsa estudantis junto a SECADI. Já na FURG percebe-se que a estrutura no qual o curso está inserido cria barreiras que requerem a negociação em diferentes institutos da instituição. Na UFPR as negociações surgem para a criação do curso e posteriormente na necessidade de contratação de professor de Libras.

No que diz respeito a categoria participação percebe-se que as LEDOCS fizeram diferentes articulações contando com a parceria das secretarias municipais e estaduais de educação dos seus territórios de atuação. Para além desta parceria verifica-se que quatro LEDOCS constituíram relações com movimentos sociais, comunidades e associações a partir da ação de seus coletivos de professores.

Também se verifica no caso da UFSC a participação ativa dos estudantes no curso, a partir da atuação política do Centro Acadêmico de Licenciatura em Educação do Campo (CALECAMPO) em toda a estrutura universitária para além do curso.

Na UNICENTRO percebe-se pelas atas que houve uma cooperação da estrutura universitária com o curso. Os relatos indicam que o curso mesmo dependeu de professores de outros departamentos para sanar deficiências, de química, física e biologia, com vistas a dar conta dos conteúdos específicos. Estes departamentos desenvolveram a parceria junto à equipe provendo apoio técnico e construindo a lista de conteúdo das disciplinas. Desta forma, para a UNICENTRO, percebe-se uma participação de outros setores do campus de Guarapuava no intuito de contribuir com a oferta de disciplinas para a formação dos professores. Além desta parceria interna na universidade houve também a participação externa com as comunidades e desenvolvendo uma articulação política forte com secretarias municipais de educação da região, conjuntamente com o Setor de Educação do MST de Laranjeiras do Sul.

Neste sentido, compreendemos que o curso da UNICENTRO foi o único, na análise das atas, que apresentou uma relação orgânica com o MST, pois construiu uma proposta de licenciatura por meio de debate constante com os movimentos sociais. Essa questão da participação fica explícita nas atas:

Ficou definido que o curso ofertará duas opções de formação: na área de Ciências da Natureza e Códigos e Linguagens. O curso será realizado com verbas federais, numa parceria entre: Prefeituras Municipais de Laranjeiras do Sul, Nova Laranjeiras, Cândói, Porto Barreiro, Rio Bonito do Iguaçu, MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra); Ceagro (Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia), MPA (Movimento de Pequenos Agricultores) e MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), Núcleos Regionais de Educação de Laranjeiras e de Guarapuava, Articulação Centro Oeste de Educação do Campo e Unicentro. Foram discutidas questões referentes ao corpo docente que será composto por educadores da Unicentro e de outras instituições, especialmente ligados aos Movimentos Sociais (ata 02/2008 UNICENTRO).

Na questão da participação dos movimentos sociais, a UNICENTRO teve parceira estreita com o MST no que toca a construção do curso e no processo de

desenvolvimento da proposta pedagógica com quadros dirigentes regionais participando as reuniões de colegiado e desenvolvendo atividades de vivência em territórios, no tempo comunidade, e ministrando disciplinas em parcerias no tempo universidade.

Na UFPR houve a partir do coletivo de implementação do curso formado por professores efetivos do Setor, dos cursos de Licenciatura em Ciências, Tecnologia em Agroecologia, Tecnologia em Orientação Comunitária e Linguagem e Comunicação, uma articulação para consolidação de parcerias e levantamento de demandas a partir de comunidades. Foram feitos contatos com comunidades quilombolas no Vale do Ribeira, comunidades no litoral do Paraná e com a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) numa parceria com o MST.

Na questão da parceria com a ELAA para o desenvolvimento de uma turma junto ao MST no Assentamento Contestado no município da Lapa os diálogos se desenvolveram durante a criação do curso e continuaram com a chegada dos novos professores. Outra questão que se coloca é que os candidatos das vagas na turma dos movimentos sociais fizeram uma etapa preparatória para poder se qualificar para fazer o teste seletivo diferenciado.

De um lado, os representantes da ELAA relataram as dificuldades enfrentadas no curso de Agroecologia e expressaram sua preocupação em alinhar o entendimento sobre agroecologia da ELAA e MST com o da UFPR Litoral para que não haja um discurso antagônico sobre esse assunto durante o curso. Da parte da UFPR Litoral, foram feitos esclarecimentos pela professora Silvana quanto ao quadro fixo de professores dedicados exclusivamente à LEC, assim como os professores Gilson, Lourival, Marcos, Neusa e Ana Josefina retomaram explicações sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); a metodologia diferenciada desse curso; formação por área do conhecimento e não por disciplina; e dificuldades enfrentadas para a implantação da LEC na UFPR Litoral (ata COMISSÃO DE IMPLEMENTAÇÃO 3 UFPR).

O que também se percebe no caso da UFPR é a preocupação do MST em compreender a estrutura de funcionamento do curso e os debates para sincronizar a proposta pedagógica com os anseios do movimento social. Outro ponto a se destacar é que desenvolveram-se também parcerias com o movimento quilombola, ofertando

uma turma no quilombo João Surá, localizado em Adrianópolis, município da região metropolitana de Curitiba, área de atuação do Setor Litoral. O que se percebe pelas atas é que há uma diferenciação entre as turmas. Na turma da ELAA os movimentos sociais tiveram uma maior participação no direcionamento pedagógico, nas definições da logística, de calendário e outras questões. Já a turma que ocorreu dentro do quilombo não teve a participação do movimento social e da associação do quilombo na organização e planejamento das etapas. Outra questão que se revela nas atas é a não participação da Escola Estadual Quilombola Diogo Ramos no planejamento de etapas, apesar de se utilizar as estruturas da escola para desenvolvimento do tempo universidade.

Com relação a análise documental referente a UNIPAMPA se tem a percepção de que inicialmente o curso não tem uma forte aproximação com os movimentos sociais. Essa aproximação se constrói a partir da mudança da equipe pedagógica. Esta equipe constrói uma parceria com um assentamento próximo ao município de Dom Pedrito, em Santana do Livramento, a partir do edital PRONERA para construção de uma turma para atender o MST.

Foi discutida a turma especial do curso de Educação do Campo para Livramento com base no PRONERA. O projeto será enviado para a reunião de Comissão Nacional do PRONERA no final de agosto. O novo termo utilizado é a Reforma Agrária Popular e o termo vem para a educação do campo, juntamente ao debate contra o latifúndio e contra o modelo de Agronegócio (ata 21/2015 UNIPAMPA).

Outro ponto que se destaca no curso, a partir da formação da equipe pedagógica, foi a criação do Conselho Comunidade, que é uma estrutura administrativa para reunir as escolas, redes de ensino, comunidades, associações e movimentos sociais com o intuito de discutir o curso.

As nove horas e trinta minutos do dia 07 de abril de 2017, se inicia a reunião de estruturação do conselho comunitário da LECAMPO, previsto no PPC do curso. Estavam presentes as seguintes instituições: MST, Associação de Remanescentes de Quilombo Ibicuí da Armada e Quilombo do Munhoz, Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais – Fetraf Sul, Secretarias Municipais de

Educação, Escolas do Campo de Livramento, Candiota, Hulha, Dom Pedrito e Bagé. Professora Maritza inicia o encontro saudando os presentes. O professor Vinícius realiza uma fala de abertura apresentando o histórico do cenário universitário no país nos últimos anos, e reafirma que tanto a UNIPAMPA como a UFFS são iniciativas importantes que reforçam o papel da universidade frente a sociedade. A fala continua abordando o histórico do curso da LECAMPO no campus, e explica um pouco sobre a estruturação do curso (Tempo Universidade e Tempo Comunidade). Vinícius explica sobre a reflexão que levou a iniciativa de estruturar o Conselho Comunitário – participação da comunidade na dinâmica do curso – argumentando que já existem outros exemplos de conselhos comunitários na universidade (ata 01 CONSELHO COMUNIDADE 2017 UNIPAMPA).

O Conselho da Comunidade é uma estrutura interessante para criar o vínculo com a comunidade que o curso atende, como se fosse uma câmara técnica que tem poder decisório técnico e pedagógico, assim como o colegiado.

De todos os cursos que apresentaram relação com as organizações camponesas o da UFSC foi o que teve a relação mais tardia com o MST e teve a menor inserção dos movimentos sociais, comunidades e associações, excluindo os cursos que não apresentaram nenhuma menção a organizações camponesas em atas.

O que se pode perceber da análise das atas é que os quatro cursos tiveram inserções com os movimentos sociais. O que se depreende é que a parceria com o MST se desenvolveu em diferentes níveis de participação em todos os cursos. O curso da UFPR, por sua vez, trouxe uma relação com um outro movimento para além do MST, que foi o movimento quilombola. Já a UNIPAMPA trouxe a experiência de criação de uma câmara técnica dentro do curso, denominada de Conselho Comunidade, porém, há pouco registro do desenvolvimento de discussões e reuniões. Esta instância dentro do curso é interessante para reforçar a participação dos diferentes grupos que compõem o campesinato. Além do Conselho Comunidade, há a articulação do coletivo de professores em torno de uma proposta de turma por via do PRONERA. Ou seja, o coletivo de professores do curso priorizou acessar complementarmente o programa para o atendimento da demanda de educação do campo no assentamento do MST na região.

Com relação aos estudantes, dentro do eixo de análise universidade, podemos compreender que nas atas há poucas ocorrências sobre demandas estudantis. As informações documentais contidas sobre os estudantes se relacionam mais com procedimentos burocráticos tais como: desligamento de estudantes, reativação de registro acadêmico, transferências, problemas de convivência e processos entre estudantes. Neste sentido, percebe-se uma participação limitada dos estudantes por meio do centro acadêmico, dentro da esfera de decisão do curso.

Dos cursos analisados, o que tem maior inserção estudantil enquanto organização do centro acadêmico, pautando demandas na coordenação e na instituição é o curso da UFSC através do CALECAMPO. Nas atas da universidade percebe-se que o centro acadêmico sempre buscou pautar questões problemáticas como: estrutura, falta de professores e espaço físico para os estudantes permanecerem durante o tempo universidade.

1) Estudantes: leram a resposta da reitoria 'e da ouvidoria à reclamação formal apresentada pelo Centro Acadêmico sobre falta de professores. espaço físico e infraestrutura. Reforçaram solicitação feita para debater no item assuntos gerais as soluções para continuidade das turmas já abertas. Apontaram, ainda, problemas não resolvidos no registro de disciplinas e notas. assim como da necessidade de tratar a possibilidade de abertura de disciplinas no contraturno para a formatura conjunta de todos os estudantes das duas primeiras turmas (ata 01/2012 UFSC).

Nos outros cursos verifica-se uma movimentação estudantil menor nas esferas de decisão. Na UNIPAMPA discute-se sobre a dificuldade de congregar os estudantes para construção do Centro Acadêmico do curso:

*f) **Criação do diretório acadêmico:** O professor Vinicius auxiliará na criação do Diretório Acadêmico do curso. A aluna Itânia Alves, representante da turma Paulo Freire, assume a posição de representante DA Pró-têmpore (ata 22/2015 UNIPAMPA).*

Já nos cursos da UFPR e da FURG há algumas pautas com demandas estudantis, mas, em comparação com a EDUCAMPO da UFSC, trata-se de um

movimento isolado de um grupo de estudantes em uma determinada turma e não representa uma organização estudantil mais coesa em torno de um centro acadêmico.

No geral, o que se pode depreender destes dados é que há uma baixa participação dos estudantes nas reuniões de colegiado e os centros acadêmicos têm pouca participação decisória e exposição de demandas ao colegiado com relação às questões estudantis.

Para além desses dados para o curso a EDUCAMPO na UFSC percebemos uma capacidade de articulação política no que diz respeito a organização dos professores e estudantes. Os professores desenvolveram uma frente de articulação para desenvolver as LEDOCS no estado de Santa Catarina. Nas atas existem menções ao IFSC de Canoinhas, São Miguel do Oeste, a UFSC campus Curitibanos e do IFC sobre a possibilidade de propor cursos para o edital PROCAMPO de 2012.

Prof. Munarim inicia a reunião fazendo relato sobre a estratégia do governo federal de consolidação da política de Educação do Campo. Visa a formação de 45mil professores para o campo, sendo 15 mil pela plataforma freire, 15 mil pela UAB, 15 mil pelo PROCAMPO (40 turmas). Os cursos receberão 15 códigos de vagas para contratação de efetivos 3 vagas de SPAs. Em Santa Catarina foram acionados, via FOCEC e professores do curso. Foram contatados e incentivados para participação do Edital o IFSC Canoinhas, o IFSC de São Miguel do Oeste, o IFC de Sombrio, a GERED de Caçador e o compus\UFSC em Curitibanos. O FOCEC elaborou carta de apoio a apresentação do projeto no Edital (ata 09/2012 UFSC).

No âmbito institucional da UFSC propõe-se, pelas atas, a criação de uma frente de articulação, porém o que se percebe no estado frente as propostas de Educação do Campo é o protagonismo da UFSC e as propostas do IFSC que em um segundo momento são retiradas do edital 2012. Nesse sentido, apesar do esforço do coletivo da Educampo da UFSC houve tensionamentos que dificultaram a formação de uma frente que foi denominada nas atas de FOCEC. Para além desta articulação percebe-se que há uma preocupação em articular com o poder municipal contra o fechamento de escolas do campo para não redução do campo de atuação do profissional formado.

Na UFPR também se buscou criar articulação com os poderes municipais no Vale do Ribeira e no Litoral do Paraná, porém não se observou a efetividade do movimento como se teve na EDUCAMPO da UFSC com os movimentos das turmas itinerantes. A LECAMPO da UFPR teve uma série de dificuldades com as parcerias municipais e participação do poder público local no tocante ao desenvolvimento das atividades de tempo universidade e tempo comunidade nos territórios.

Na UNIPAMPA também se percebe o movimento de parceria com as estruturas municipais mais próximas em Dom Pedrito e Santana do Livramento, priorizando, inicialmente, parcerias com as secretarias de educação dos municípios na região.

No caso da UFRGS em Porto Alegre desenvolveram-se, pelo exame das atas, parcerias com as secretarias de educação, objetivando garantir campo de trabalho para os estudantes formados no curso de educação do campo.

Assim, a partir desta categoria participação podemos perceber três enfoques diferenciados da participação em cada eixo de análise, sendo: UNIVERSIDADE, MOVIMENTO SOCIAL e POLÍTICA. A maioria dos cursos criou estratégias de contato com os poderes locais municipais, partindo do eixo política. Em relação a universidade e aos movimentos sociais há um protagonismo maior, de acordo com os documentos, de quatro cursos: UFPR, UFSC, UNIPAMPA e UNICENTRO. A UFSC tem um protagonismo muito forte por parte dos estudantes com a articulação política em torno do CALECAMPO. Vale ressaltar que todos os cursos buscaram a partir de seus limites humanos e institucionais fazer parcerias para o desenvolvimento das atividades e propostas dos cursos como fruto de trabalhos coletivos de professores que lutaram para o desenvolvimento destas propostas dentro da estrutura universitária e muitas vezes na contramão de grupos, direções e reitorias universitárias.

No tocante a tecnocracia o que se percebe é que as interferências da gestão são pouco recorrentes nos relatos documentais. Os casos mais incidentes dessas decisões superiores que se revestem de uma aura técnica, mas no fundo são eminentemente políticas, aparecem com maior força na UFPR, UFSC e em menor intensidade registrada na UNIPAMPA.

Na UNIPAMPA a direção do campus usa do regulamento para fazer uso dos concursos PROCAMPO. Havia muita pressão para preenchimento de quatro vagas.

A administração universitária chegou a fazer uma ameaça dizendo que, de acordo com o regulamento da UNIPAMPA, as vagas seriam usadas em outras unidades. Ao final houve interferência da administração da universidade no desenvolvimento dos concursos.

Na UFPR percebe-se a tecnocracia quando há o não empenho das parcelas do PROCAMPO pela reitoria, devido ao limite de empenho, ou seja, para não garantir o financiamento do curso a reitoria utilizou-se de uma regra para justificar sua decisão política. Outra questão que ocorre na UFPR é com relação a não realização do curso no município de Morretes, ou seja, historicamente, nas atas setoriais há toda uma articulação para que a Educação do Campo seja um dos cursos a estarem no campus Morretes, porém, devido a utilização política do curso é decidido pela realização das aulas, da turma litoral, em Matinhos.

Após esta decisão, o caráter tecnocrático da direção do setor aparece sob a materialização de três portarias que retiram toda a autonomia do curso. A primeira impedia o coordenador de tomar qualquer decisão, pois elas passariam pela análise da direção do setor. O segundo documento suspendia todas as tratativas desenvolvidas com o Núcleo de Concursos e estudantes para a mudança do local de aula de Morretes para Matinhos na sede do Setor Litoral. O terceiro ofício pedia que o curso apresentasse cópia de todos os documentos que faziam menção aos problemas estruturais e financeiros do curso para que uma equipe externa ao curso fizesse a averiguação se a situação era real. A direção do setor abriu uma sindicância, impedindo o curso de desenvolver suas atividades burocráticas dentro da instituição. A comunicação destes documentos foi feita pelo diretor do setor que entrou na reunião de câmara, leu os documentos e sem responder nenhuma questão e foi embora, pois, segundo ele era uma comunicação e não um diálogo.

No início da tarde as 14h o professor Diretor do Setor Valdo J. Cavallet adentra na reunião da Câmara pedindo que a mesma seja interrompida para que seja feita uma comunicação da Direção do Setor sem possibilidade diálogo. Primeiramente apresenta aos membros da Câmara um documento no qual se coloca impedido de estabelecer diálogo (a partir desta data) com os membros da Câmara da LECAMPO. Na sua comunicação o diretor Valdo narra a história dos 10 anos do Setor, destaca a necessidade regimental de consolidar a Câmara bem como os representantes discentes e

organizar suas Atas. Pede desculpas pessoais ao professor Lourival M. Fidelis e reconhece que a partir desta data tratará o mesmo como coordenador da Câmara da LECAMPO. O professor Valdo prossegue seu relato com informações do processo de inscrição da proposta da licenciatura em Educação do Campo junto ao Ministério da Educação e destaca a sua participação como vital para a criação deste curso na interlocução entre o Ministro da Educação, Reitor da Universidade Federal do Paraná, e o Senador Roberto Requião (PMDB). Na sequência da sua comunicação, o professor diretor do setor Valdo José Cavallet entrega uma portaria e quatro ofícios ao coordenador do curso Professor Lourival M. Fidelis e pede que o mesmo faça a leitura em voz alta dos documentos. Diante desse fato na fala do coordenador curso Lourival M. Fidelis: “Ofício nº96/2015 – DSL Assunto: Solicitação de procedimento referente ao calendário estabelecido pelo edital 26/2015 – NC/UFPR em especial ao início das aulas e confirmação de matrícula. Ofício nº91/2015 – DSL que trata: Comunicados de suspensão dos efeitos do documento “Termos de Ciência e Concordância” emitido pelo curso de Educação do Campo, para verificação de legalidade do procedimento diante do estabelecido no Edital nº26/2015 – NC/UFPR. Ofício nº92/2015 – DSL que trata: Solicitação à câmara do curso de Licenciatura em Educação do Campo o cumprimento na íntegra do estabelecido pelo Edital nº26/2015 – NC/UFPR. Ofício nº93/2015 – DSL que trata: Solicitação ao curso de Educação do Campo que no prazo de dois dias úteis, envie a direção setorial, cópia de todas as Atas relativas as discussões e deliberações sobre as questões “ordem estrutural e pedagógica” dos locais estabelecidos em edital para oferta das turmas dos cursos. Ofício nº94/2015-DSL que trata: Orientações. Orientações ao curso de Licenciatura em Educação do Campo de que todas as atividades relativas à implantação do mesmo sejam de comum acordo com a Direção do Setor Litoral seguindo os fluxos, tramites e normas institucionais para encaminhamento, quando necessário, as instâncias superiores da UFPR”. O professor diretor Valdo recolhe as assinaturas do coordenador e se retira informando que a reunião de câmara pode prosseguir normalmente (ata 24/2015 UFPR).

Já na UFSC percebe-se a tecnocracia quando a estrutura universitária questiona se os estudantes da educação do campo são mesmo estudantes e também nas movimentações dos locais das aulas e alojamentos do curso. A universidade coloca impeditivos tecnocráticos para não resolver a questão que acaba indo parar no Ministério Público de Santa Catarina (MPSC), por conta de um dossiê organizado e sistematizado pelos estudantes representantes do CALECAMPO.

Numa visão geral, a tecnocracia se faz presente a partir de decisões da estrutura universitária que no primeiro momento parecem ser puramente técnicas, mas que são eminentemente políticas. Respaldam-se em questões técnicas para ganhar uma visão superior e incontestável. Lefebvre (1972) diria que é o mito do tecnocrata que ganha materialidade nestas situações, como uma forma de exercer o controle sobre os cursos e a organização coletiva.

O tema mais abundante nas atas dos cursos analisados com relação as LEDOCS são as questões relativas à categoria desafios. Todos os cursos apresentaram dificuldades, problemas e desafios no processo de construção e implementação de suas propostas pedagógicas nas universidades e fora delas. Desta forma, pode-se organizar estes obstáculos a consolidação das LEDOCS em subcategorias conforme as ocorrências em atas:

QUADRO 14 – LEVANTAMENTO DE TEMÁTICAS RELACIONADAS A CATEGORIAS DESAFIOS NOS DOCUMENTOS DA LEDOCS ANALISADAS

	UNIPAMPA	UNICENTRO	UFSC	FURG	UFPR	UFRGS
Financeiras	3	5	6	1	3	2
dificuldades estruturais	5	1	5	1	3	4
Apoio institucional	2	0	4	2	1	4
Engajamento da equipe pedagógica e técnica do curso	3	0	2	2	0	2
Processo Seletivo / seleção	0	0	2	1	3	0
Apoio estudantil	2	0	1	0	2	0
Alternância	0	0	1	2	0	0
Calendário	0	0	0	1	1	0
Comunicação com as comunidades	0	0	0	1	0	0
Compreensão do que é Educação do Campo	0	0	0	0	0	1

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA.

A partir do quadro apresentado, o que podemos depreender é que os principais desafios apresentados pelas LEDOCS foram com relação as questões financeiras e estruturais.

Com relação às dificuldades financeiras os cursos relataram, nas diferentes edições do PROCAMPO, atrasos nos repasses de verbas para custear as LEDOCS. Na UNIPAMPA há uma discussão sobre o recurso e a matriz do curso. De acordo com o relatório de prestação de contas do curso percebe-se que houve um remanejamento de verbas para a LECAMPO, uma vez que a instituição utilizou as verbas do programa em outras ações da universidade. Neste mesmo relatório, a instituição relata que a devolução dos valores foi feita a partir de rubricas para a LECAMPO.

Em outras atas pode-se compreender que o curso passou por algumas dificuldades financeiras nos primeiros anos de funcionamento. Em uma delas os educadores comentam que custearam o lanche dos estudantes:

F) Primeiro dia de aula no TU: [...] Deverá ser comprado pelos professores algum tipo de lanche para ser oferecido aos estudantes (ata 15/2015 UNIPAMPA).

Na UNICENTRO, que somente participou do edital 2009, houve dificuldade no repasse do recurso via FNDE por conta de questões burocráticas entre esferas federativas. Segundo as atas, devido ao atraso no repasse das verbas, a pós-graduação em educação custeou R\$17.000 reais para ajudar a custear despesas da licenciatura que seriam ressarcidas assim que os valores do PROCAMPO entrassem na matriz financeira da instituição.

Foi apresentado um breve relatório das questões financeiras que se complicaram por causa dos encaminhamentos do MEC. O curso de Pedagogia precisou usar 17000,00 de lucros de pós paga para pagar parte das despesas. Outra parte foi paga pela Universidade e o restante será pago na segunda etapa (ata 01/2010 UNICENTRO).

No curso da UFRGS de Porto Alegre, de acordo com as atas, aparecem várias menções a questões financeiras. Nas reuniões de colegiado buscou-se discutir o alcance dos recursos no atendimento às turmas. Uma das discussões que foram desenvolvidas diz respeito a definição de valores de diárias e passagens para transporte dos estudantes. Os professores cogitaram adquirir um carro com recurso próprio para fazer o deslocamento no tempo comunidade:

1.4) Hospedagem dos estudantes TU – Prof. Antonio informa que a PROPLAN não autoriza mais hospedagem de hotel e vão passar a autorizar diárias. Prof. Antonio disse que vai verificar como essa situação ficará, pois o curso não tem como pagar diária para todos os alunos, pois ficará sem verba para outras ações (ata 07/2016 UFRGS).

Outro ponto que aparece também nos documentos diz respeito a impossibilidade de financiar o tempo comunidade com verbas próprias do curso. Aqui compreendemos que há nas diversas LEDOCS a incompreensão sobre quais necessidades o recurso do PROCAMPO visava atender, que de acordo com o edital do programa, seria a manutenção do curso e de seus estudantes por conta da não inclusão das LEDOCS na matriz orçamentária da universidade.

A UFSC, dos casos aqui analisados nesta tese, diferentemente de outras LEDOCS, teve um montante de recursos maior por conta da sua criação via REUNI. Porém, no início das atividades em 2010, o curso teve dificuldades financeiras para custear a estrutura mínima para o atendimento dos estudantes.

A partir dos relatos contidos nas atas, houve uma relação complexa com a administração universitária, com dificuldade no trato com as instâncias superiores e as pró-reitorias. Um dos assuntos que mais tomou reuniões com relação a universidade foi com relação ao provimento de recursos e aquisição de materiais para as turmas, projeção de turmas para o EED e a questão do alojamento dos estudantes da educação do campo. O que se percebe é que a administração universitária sempre manobra o curso dentro da universidade colocando-o em diversos espaços e fazendo acordos para alojar todos os estudantes matriculados nas turmas que vinham para as etapas em Florianópolis.

Neste sentido, a questão financeira sempre foi pauta recorrente em algumas atas do colegiado da EDUCAMPO. A criação do Departamento de Educação do Campo foi motivada pelo não encaixe do curso na estrutura da UFSC naquele momento. Desta forma, após a criação de uma estrutura própria dentro de um centro, garante-se uma dotação financeira própria ao mesmo tempo que se garante a consolidação do curso e de seu financiamento. Existiu o trabalho de professores para

formar uma coalização para garantir que o recurso financeiro chegasse efetivamente ao curso para que ele pudesse funcionar:

4) Planejamento Orçamentário Na oportunidade o Professor Marcos Antônio de Oliveira apresentou o planejamento orçamentário do curso demonstrando as pendências financeiras do ano de dois mil e treze e a previsão orçamentária para os anos de dois mil e quatorze, dois mil e quinze e dois mil e dezesseis. A Professora Natacha explanou as atividades que vêm sendo realizadas junto à Administração Central da Universidade, no sentido de viabilizar o funcionamento financeiro do curso, o qual se encontra com muitas dificuldades (ata 08/2014 UFSC).

No curso da FURG a questão do financiamento não aparece com tanta potência nas atas de colegiado. Neste curso, a coordenação não possui total controle das atividades devido ao desenho institucional e o sombreamento do curso na estrutura de três institutos que necessitam estar em constante intercâmbio. A única menção à questão financeira do curso está em uma das atas onde explica-se que a coordenação vai gerir melhor os gastos a partir de relatório da FAURG sobre uso do recurso do PROCAMPO.

No caso da UFPR as duas primeiras parcelas do recurso financeiro do PROCAMPO não foram empenhadas, o que foi registrado documentalmente em um processo (PROCESSO nº 23075.149596/2016-42), que busca apurar o que ocorreu. Segundo a documentação do processo, a justificativa para o não repasse dos valores para o curso foi por conta de que a universidade não os empenhou em função do limite de empenho institucional.

Para a UFRGS houve também dificuldade com a utilização do recurso. Segundo atas, a PROPLAN não permitiu que o curso utilizasse o recurso para gastos com hotel, somente pagamento de diárias. O problema com a estrutura universitária também se verifica em relação ao sistema, uma vez que houve conflitos de horários de disciplinas.

O que podemos depreender da análise das atas com relação ao financiamento é que as LEDOCS tiveram dificuldades com relação a demora no repasse de verbas devido a tramites burocráticos internos das instituições e, no caso

da UNICENTRO, das dificuldades e limites dos convênios do FNDE que acarretou em atraso no pagamento de parcelas. No geral, os cursos tiveram acesso as parcelas do PROCAMPO com dois casos de maior complexidade e que são específicos. O primeiro caso é o da UNIPAMPA em que os valores do PROCAMPO foram utilizados pela instituição para custear outras ações, porém, a própria universidade coloca a proposição de ressarcimento ao curso dos valores.

O outro caso é da LECAMPO da UFPR que não teve acesso a duas parcelas do PROCAMPO que totalizavam R\$ 960.000,00 reais, o que gerou dificuldades no desenvolvimento de atividades e de etapas fora da universidade. Neste caso, o curso contou com uma parcela de R\$ 430.000,00 reais repassadas diretamente via projeto pela FUNPAR e com os repasses via rubricas 20RJ e 20Gk que foram diluídos na matriz orçamentária da instituição. De todos os cursos, o da UFPR foi o que funcionou com o menor valor global para o desenvolvimento do edital PROCAMPO, o que gerou inúmeras dificuldades para os educadores que, frequentemente, custeavam o deslocamento.

Com relação às dificuldades estruturais as LEDOCS apresentaram na sua totalidade problemas de adequação das estruturas universitárias ao perfil dos estudantes da educação do campo com a necessidade do regime de internato próprio da alternância. De todos os cursos analisados nenhum apresentou alojamentos próprios para os estudantes. O que ocorreu foi a adaptação de salas de aulas e utilização de prédios fora da comunidade universitária.

Na UNIPAMPA com relação à estrutura, o curso teve como grande obstáculo para o pleno funcionamento a questão da estrutura física e logística para desenvolvimento do desenho temporal e pedagógico da alternância entre tempo universidade, na instituição de ensino, e tempo comunidade, nas comunidades de vida e trabalho dos estudantes da educação do campo.

No tempo universidade, o grande problema do curso era ter espaço para o desenvolvimento das atividades docentes, uma vez que não havia espaço físico para os estudantes de outros cursos e os da educação do campo. Problema este que motivou o curso a utilizar um espaço próximo ao campus de Dom Pedrito, o Centro de Tradições Gaúchas (CTG) Herança Paternal. Neste espaço houve aulas e encontros iniciais com todos os estudantes, uma vez que o campus Dom Pedrito não dispunha

de salas e auditórios com grande capacidade. A figura, a seguir, que indica a localização da Universidade e do CTG:

FIGURA 18 – LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO CTG HERANÇA PATERNAL



FONTE: GOOGLE.

Para o desenvolvimento do tempo comunidade o grande problema do curso foi não ter veículos apropriados para o transporte dos professores. O campus Dom Pedrito, de acordo com os documentos, tinha apenas um veículo (caminhonete chevrolet S10), que estava sem condições de funcionamento.

Prof. Vinicius informa que o reparo do micro-onibus do campus foi adiado para a segunda quinzena de maio, portanto aquelas viagens planejadas com esse veículo devem ser agendadas assim que possível junto a divisão de frotas. O veículo S10 do campus será desativado, visto que o orçamento para seu conserto ficou muito acima do esperado. O seguro deste veículo será transferido para a Meriva, que será autorizada a rodar em “estradas de chão” (ata 11/2017 UNIPAMPA).

Também se verificou documentalmente para a UNIPAMPA que o curso teve dificuldade com questões de ordem técnica. Inicialmente, os docentes relataram a problemática que o mesmo não estava presente no sistema da universidade.

B) sistema para registro de notas e preenchimento dos planos de ensino: Professor Robaina questiona por que o sistema ainda não está funcionando e o coordenador justifica que Ana Paula e Hernane fizeram testes sem êxito e que depois não houve mais contato, justificado pela demanda de trabalho e principalmente pelo SISU. A direção e a coordenação acadêmica do campus fará as tratativas pessoalmente na reunião de gestão que ocorre esta semana em Bagé (ata 06/2015 UNIPAMPA).

Outro ponto que os professores relatam em atas é com relação a comunicação com outras instâncias da universidade, uma vez que o curso não foi inserido na avaliação interna da instituição e que o grupo de professores teve problema em relação ao transporte pela falta de comunicação com o Pró-reitor. Outro ponto que se percebe é com relação às vagas docentes.

Na UNICENTRO o problema estrutural registrado nas atas é com relação a equipe de professores para ministrar as aulas. Os relatos indicam dificuldade de conseguir professores para continuar as disciplinas do curso. Na UFRGS também foram registradas dificuldades estruturais, uma vez que o curso não tinha sala de aula disponível na FACED.

[...] a coordenadora Tatiana Camargo explicou o atual estado da disponibilidade das salas na FACED, citando alteração do calendário da turma 3 como agravadora dessa indisponibilidade (ata 10/2017 UFRGS).

Na UFSC a questão estrutural também é uma pauta recorrente em reuniões de colegiado devido a falta do espaço para o desenvolvimento das aulas e também com relação ao local para utilização como alojamento dos estudantes para o tempo universidade em Florianópolis. A partir disso, a coordenação do curso junto aos professores e estudantes construíram um documento que foi enviado para PROGRAD com pedido em relação à estrutura física para o desenvolvimento das atividades, além

de questões financeiras que estão inclusas no vínculo de criação do curso pelo REUNI.

1) informes: recebimento de resposta da Pró-Reitora de Graduação ao memorando enviado a PROGRAD a respeito das condições de manutenção financeira do curso de licenciatura em educação do campo. O curso responde e recoloca as questões emergenciais e solicita providências, já que o curso é regular na instituição e recebeu subsídio do projeto REUNI (ata 03/2013 UFSC).

A partir dessa movimentação a PROGRAD ficou incumbida de conseguir verba e qualificação de espaços para o desenvolvimento das atividades de graduação da EDUCAMPO. Nas atas também se encontram relatos de dificuldades de alojamento em turmas nos territórios em Rio Negrinho e Mafra, além da dificuldade da UFSC em ceder motorista para levar os professores para estas duas cidades.

Na FURG o grande problema com estrutura está na questão de que o campus de São Lourenço do Sul não dispõe de espaço adequado para atendimento dos estudantes. Outro ponto é que os professores do curso não conseguem fazer o acompanhamento do tempo comunidade devido à dificuldade de deslocamento e também pela sobrecarga com atividades em outros cursos, pois na FURG os professores não tem dedicação total ao curso, mas têm de cumprir uma carga horária em vários outros, sendo que a maioria não está o tempo todo em São Lourenço do Sul.

Na UFPR a questão da estrutura nas atas se divide em dois grandes temas de discussão. O primeiro diz respeito a uma etapa do curso em que as turmas eram todas fora da universidade e o grande problema era a dificuldade em conseguir carro com motorista para ir até o local das aulas em Cerro Azul e no Assentamento Contestado, na ELAA, município da Lapa. A partir desse limite estrutural imposto pela divisão de transportes da universidade, o curso decide enviar um documento explicando a importância do transporte e que o cancelamento de um carro não implica no cancelamento de uma aula de campo, mas sim o não desenvolvimento da carga horária de aula do curso.

O segundo momento diz respeito a problemas de ordem de espaço para alojamento e aulas na estrutura do Setor Litoral. Este obstáculo surge com a turma Guará que tem aulas nas dependências do setor em Matinhos. O que se coloca nas atas é a questão de os estudantes não terem um espaço adequado para sua permanência durante o tempo universidade e também pela dificuldade do espaço, uma vez que há relatos de que o setor, desde o início de seu funcionamento, vive uma crise estrutural devido à quantidade de cursos.

No caso da UFRGS, em Porto Alegre, percebe-se que as atas versam problemas com a FACED no sentido da falta de espaço físico para desenvolvimento das atividades.

Assim, com relação às dificuldades estruturais todas as LEDOCS passaram por problemas sobre deslocamento e problemas de espaço físico.

Para Lefebvre (2000) o espaço é construído a partir dos anseios de uma determinada classe social. Neste sentido, a universidade brasileira como espaço histórico das elites nunca precisou se preocupar demasiadamente com espaço para os estudantes ficarem, pois, historicamente, o grupo que ocupou e construiu a universidade sempre teve condições físicas e materiais de se manter na cidade de seu curso. Alguns casos isolados eram geridos a partir de repúblicas e das casas dos estudantes que existem nas sedes da maioria das instituições. Desta forma, percebe-se que a universidade não está habituada a responder a esta nova demanda que necessita de um espaço para desenvolver o regime de alternância e de transporte para que os professores do curso possam fazer o acompanhamento estudantil na localidade de residência do aluno.

Com relação ao apoio institucional o que se percebe de maneira geral é que a maioria dos cursos tiveram dificuldades com as gestões universitárias para que o grupo de professores das LEDOCS tivessem algumas de suas necessidades atendidas. O único curso que não apresentou essa questão nas atas foi a LEDOC da UNICENTRO.

Há uma certa incompreensão com relação à origem dos estudantes das LEDOCS. No caso da UNIPAMPA o curso por funcionar em tempos diferenciados não entrava no sistema de gestão acadêmica (SIE). Desta forma, os estudantes não conseguiam fazer a matrícula e os professores tinham dificuldade para provar e

aprovar seus encargos didáticos na instituição. Esta dificuldade e falta de compreensão da instituição gerava um problema documental no curso: os estudantes não conseguiam retirar históricos escolares e nem comprovar que estavam cursando as disciplinas, pois tudo era registrado manualmente, gerando um grande volume de informação documental em papel e em arquivos.

No caso da LECAMPO da UFRGS os dois grandes problemas estão concentrados na questão da nomenclatura que remete à especificidade da condição do curso e na questão da incompreensão da docência compartilhada pela administração universitária. Quanto a nomenclatura e sua condição dentro da instituição, pode-se dizer que o curso não foi registrado como de Ciências da Natureza, mas simplesmente como Licenciatura em Educação do Campo, o que gerou um movimento da coordenação para pedir a PROGRAD e ao reitor a correção do nome junto ao MEC.

O outro entrave ao curso foi com relação a contabilização da carga horária trabalhada pelos professores. O curso da LECAMPO da UFRGS trabalha com o modelo pedagógico de docência compartilhada, quando dois ou mais professores dividem o mesmo espaço em sala de aula para conduzir trabalhos de forma transdisciplinar. A UFRGS em seu sistema não compreende a docência compartilhada. Para o sistema, cada professor entra em sala de aula sozinho, desta forma, a carga horária de uma disciplina é dividida pelo número de professores, o que acaba gerando uma carga horária reduzida para cada profissional no sistema que não condiz com as condições de trabalho docente reais.

Na UFPR também houve entraves com o sistema, pois o SIE não registra horas trabalhadas durante finais de semana e nem feriados. Como a LECAMPO da UFPR desenvolve aulas nos territórios, muitas vezes, tem de usar os finais de semana e também feriados para compor a carga horária mínima das turmas. Porém, no sistema os estudantes são registrados como se tivessem aula durante a semana em horários diurnos ou noturnos. Neste curso, também se percebe pelas atas, que não há uma compreensão das pró-reitorias das reais necessidades do curso. Inicialmente, houve uma dificuldade muito grande de comunicação da coordenação do curso com a direção de setor e com a reitoria para a resolução de problemas do curso ligados ao perfil diferenciado de alunado.

Na UFSC os problemas relatados em atas de reunião dizem respeito a aceitação da LEDOC pela instituição. Na visão dos professores há uma incompreensão da instituição quanto ao formato do curso e também quanto à necessidade de o curso ir até os territórios para desenvolver algumas de suas atividades. Na FURG o grande problema está na compreensão da instituição da necessidade de os professores estarem prioritariamente no curso. Há uma dificuldade para se constituir reuniões com os professores e também problemas de acesso a equipamentos e meios para encurtar a distância entres professores e estudantes no tempo comunidade.

Com relação ao engajamento da equipe pedagógica e técnica dos cursos percebe-se que esta pauta surge na UNIPAMPA, UFSC, FURG e UFRGS. Na UFPR são questões relativas à equipe docente e de técnicos, apesar de o curso contar somente com uma vaga de técnico em assuntos educacionais (TAE) das três previstas em edital. O que se percebe na análise das atas e documentos setoriais é que em muitas instituições o grande incentivo para adentrar ao edital 2012 do PROCAMPO foi a possibilidade de conseguir 15 vagas para docentes e 3 para técnicos. O que aconteceu é que em alguns casos alguns docentes foram distribuídos nas universidades. Na FURG se observa este processo com maior intensidade com professores lotado em três institutos diferentes. Com relação as vagas de técnicos o que se pode depreender é que em todas as experiências de implementação das LEDOCS na região Sul as vagas foram diluídas pela estrutura universitária nos setores. Na UFSC as vagas foram para outros departamentos para suprir outras demandas e no lugar foram garantidos estagiários para atuar com a parte burocrática e documental do curso. Na UFPR, dos três técnicos somente um trabalha diretamente com o curso, as outras duas vagas foram aproveitadas em outras seções do Setor Litoral.

Para o curso da UNIPAMPA, o que se percebe é que houve muitos problemas para constituição da equipe pedagógica e técnica. Segundo os relatos das atas há muitas dificuldades em formar a equipe docente do curso, uma vez que há muitas transferências de professores. O curso em Dom Pedrito praticamente vira um curso de passagem, no qual professores entram pelo concurso público e depois de um tempo pedem transferência para outros cursos e unidades. Esse movimento deixa os

professores sobrecarregados e, também, força a coordenação a procurar apoio de professores de outros cursos.

O prof. Algacir lê o email da profª Lisete, no qual informa que a mesma apoia a remoção condicionada a vinda de um novo professor, visto uma projeção de sobrecarga para o próximo semestre. (...) A profª Suzana acrescenta que neste momento contamos com dois professores de física, e é também uma necessidade da LECAMPO (ata 29/2015 UNIPAMPA).

Outro problema desse movimento constante de professores no curso e dessa inconstância da equipe pedagógica se faz presente no desenvolvimento deficitário do tempo comunidade e das atividades que não possuem devolutivas, pois os professores que as desenvolviam conseguem transferência e não finalizam os processos educativos. O que se percebe nas atas da UNIPAMPA é falta de um compromisso com o curso, pois ele se torna um local de passagem até alguns professores conseguirem uma remoção para uma localidade de seu interesse. Na UNIPAMPA este foi um dos limites na construção do curso de educação do campo. Outro ponto que aparece nas atas foi a retirada dos técnicos.

Na UFSC também houve alguns limites quanto a equipe docente e técnica do curso, quanto a opção de ir aos diferentes territórios para construir as turmas da EDUCAMPO. Inicialmente, há o problema da perda de três vagas de professores deixando o curso desfalcado em virtude do encerramento do edital do REUNI. Outro ponto que se coloca mais adiante, após a entrada nos editais PROCAMPO, é alguns professores expressarem a vontade de constituir turmas mais próximas da capital para não ter que se deslocar por grandes distâncias. Pelas atas percebe-se que há alguns conflitos na constituição da equipe docente da EDUCAMPO da UFSC. O curso também não conta com técnicos para o desenvolvimento da rotina burocrática.

Na FURG o grande desafio que se percebe em relação à equipe docente e técnica do curso diz respeito a sua dedicação. Há uma dificuldade na comunicação entre coordenação e professores, devido ao fato de a equipe docente estar dividida em três institutos diferentes. Há relatos em que se pauta a falta de professores para atuar nas disciplinas ofertadas pela LEDOC:

Relatou que as experiências das disciplinas de Práticas Educativas Escolares e Comunitárias (PEECs) do ano passado foram, em sua maioria, positivas. No entanto, relatou também que alguns docentes não se sentiram contemplados pelas propostas de temas trabalhados, além da falta de equilíbrio na participação dos docentes, o que resultou na sobrecarga de alguns (ata 01/2016 FURG).

O que também se percebe é que os professores contratados trabalham em vários cursos, acarretando a necessidade de prover contratação de professores substitutos e trocas entre os institutos para dar conta da carga horária do curso.

No curso da UFRGS ocorre um problema semelhante. Em algumas atas há discussões de colegiado que pautam o problema dos professores contratados estarem trabalhando em outros cursos da FACED, deixando o da educação do campo desfalcado.

Nesse sentido, percebe-se que as LEDOCS tiveram problemas com relação às contratações de professores, uma vez que os contratados ou não permaneciam no curso e pediam transferência ou simplesmente entravam na estrutura de encargos das unidades, deixando a educação do campo descoberta na oferta de encargos didáticos. Aqui se coloca um questionamento de Souza e Moraes (2018) e Moraes (2019) sobre o determinante interno da contratação. Na visão das autoras a contratação é um ponto determinante da LEDOC e, nesta configuração de curso por alternância, se faz necessário um professor que tenha dedicação exclusiva.

O que se percebe de alguns casos analisados é que o engajamento e a dedicação exclusiva do professor ao curso são necessários para que este possa dar conta dos encargos didáticos, uma vez que o regime de alternância exige uma maior dedicação devido ao deslocamento dos professores até a comunidade para o acompanhamento das atividades. O que também se percebe nas atas analisadas é que as universidades não compreendem o tempo comunidade como parte da carga horária do curso, entendendo que somente o que o professor faz na universidade é sua carga horária e o que é feito fora da universidade, como o acompanhamento e o deslocamento até as localidades não é contabilizado nas suas horas de trabalho. Aqui temos uma precarização do trabalho docente ocasionada pela incompreensão da instituição para com a dinâmica dos cursos de educação do campo.

Outro ponto é que os cursos que tiveram códigos de vagas de técnicos não conseguiram ter acesso a estes servidores. O que acabou acontecendo, na maior parte das vezes, é que estas vagas acabaram se perdendo no sistema burocrático da universidade. Os cursos não efetivaram os técnicos em suas estruturas e, em alguns casos, foi disponibilizado pela instituição apenas um técnico para o curso. Em outros casos, não foi disponibilizado nenhum.

Com relação ao Processo Seletivo nas atas dos cursos analisados não houve muitas menções. Os cursos que apresentaram pontos discutidos em relação a entrada e contratação foram a UFSC, FURG e UFPR.

O curso da UFSC teve dificuldade com a COPERVE em definir o vestibular. A instituição compreendia que não tinha necessidade de se fazer um processo seletivo diferenciado para a educação do campo. Após dificuldades para entrada de estudantes, o curso decidiu tentar via SISU, para então permitir a construção de um processo seletivo diferenciado. A FURG também cogitou a utilização do SISU para seleção de estudantes quilombolas e indígenas.

Na UFPR há a discussão sobre o vestibular no sentido de como este processo seletivo diferenciado pode atingir seu objetivo, o de selecionar indivíduos residentes no campo. Neste sentido, o curso organizou uma comissão de vestibular que a cada processo fica responsável pela elaboração das questões, construção do calendário e da divulgação do curso nas comunidades. Um ponto que aparece em ata é a discussão de um professor de que a comissão de vestibular deveria ser constante e não só constituída na iminência de um processo seletivo.

Outro ponto que é debatido se relaciona com a capacidade do curso. Em um dos processos seletivos há uma discussão de que o mesmo se encontra sobrecarregado com número demasiado de estudantes e a distância das localidades. Neste debate um grupo de professores sugere que não se faça vestibular no referido ano. Um outro grupo, compreende que não fazer processo seletivo seria uma demonstração de fraqueza do curso e colocam que deveriam fazer um esforço para não interromper seus processos seletivos. Ao final da discussão, um professor sugere então que a entrada desses estudantes seja no segundo semestre do curso com o intuito de minimizar os desgastes com o novo grupo de estudantes. A câmara do curso

faz os tramites com o Núcleo de Concursos (NC) para que se faça a entrada da nova turma para o segundo semestre.

Na UFSC o grande problema foi com a compreensão da instituição com relação a necessidade de processo seletivo especial. Tanto FURG quanto UFSC tentaram usar o SISU, prática que não foi desenvolvida em nenhuma das instituições, uma vez que pelo SISU não há possibilidade de escolha do candidato, o que define sua entrada é a nota de corte do curso. No caso da UFPR o que se percebe é um dos limites do PROCAMPO na questão do atendimento ao edital, pois a estimativa do edital 2012 foi de 360 estudantes divididos em três entradas de 120 cada. O que se percebe é que a estratégia da LECAMPO na UFPR priorizou turmas fora do Setor Litoral, o que levou a equipe docente do curso a fazer uma série de deslocamentos pra atendimento desses estudantes.

Com relação ao apoio estudantil nota-se que 3 cursos discutiram estas questões em suas atas de reunião. O curso da UNIPAMPA, UFSC e UFPR apresentam extratos de ata com o debate dos professores sobre esta questão.

No curso da UNIPAMPA o debate foi em torno dos valores de diárias e deslocamentos que poderiam ser pagos com os recursos. Outro ponto que apareceu nas atas de reunião foi a questão da defasagem dos alunos com relação ao conhecimento para desenvolvimento da formação docente. Para a UFSC o que se percebe no exame de atas é que houve dificuldades no pagamento de bolsas PIBID diversidade e permanência. Houve atrasos no pagamento de bolsas pela pró-reitoria de assuntos estudantis, o que gerou dificuldades significativas para o comparecimento e desenvolvimento de etapas de tempo universidade nos territórios e em Florianópolis.

Na UFPR também foi verificado pelo exame das atas dificuldades com os pagamentos de bolsa permanência aos estudantes. Esta situação se deu devido a dois problemas: o primeiro com relação às dificuldades de inscrição dos estudantes da educação do campo no programa, uma vez que a atividade do campo não se registra com um salário fixo por mês necessitando um contador para aferir os valores mensais de ganhos. Pelas atas, a universidade em um primeiro momento não aceitava inscrições sem este cálculo que tinha de ser feito por um contador. O segundo, teve relação com a compreensão da Pró-reitora à época, pois nos primeiros anos de funcionamento do curso, entendia que os estudantes da educação do campo só teriam

direito a três parcelas de bolsa permanência por ano, mostrando uma compreensão equivocada do modo de funcionamento do curso. Várias desistências de estudantes se deram pelo fato da impossibilidade de se manterem no curso sem os auxílios.

Nestes casos, o que se percebe é que mesmo as instituições dispostas de políticas de permanência estudantil, houve dificuldade no acesso dos estudantes da educação do campo aos programas, uma vez que eles foram desenhados para um perfil estudantil diferente do qual o PROCAMPO propõe. Além disso, a incompreensão do curso também parece ter favorecido essa dificuldade de acesso a programas de permanência, suscitando a desistência de estudantes devido às dificuldades financeiras de cursar etapas de tempo universidade.

Na questão das discussões sobre a alternância, somente dois cursos apresentaram debates sobre o tema: UFSC e FURG. Na análise das atas da UFSC o que se percebe é que a discussão sobre alternância surge com relação às dificuldades de se desenvolver etapas de tempo universidade muito longas. Desta forma, o curso começa a variar os formatos de alternância. Em uma das atas há um debate sobre o modelo de alternância de uma das turmas. O debate gira em torno do problema de que naquele formato não haveria tempo comunidade, uma vez que foi decidido pelos professores e estudantes fazer o tempo comunidade de dia e as aulas a noite. Desta forma, alguns professores do curso destacam que a alternância estaria descaracterizada, uma vez que este formato não se diferencia de um curso noturno. Ou seja, há um debate em torno de quais são os fundamentos da alternância e o que a descaracteriza.

No caso da FURG há um ponto de ata para explicação do que é alternância pedagógica e a distinção de tempo universidade e comunidade. Este ponto de ata é motivado pela incompreensão de alguns professores do fundamento da alternância e pela reclamação de docentes pela baixa carga horária de tempo universidade. Em uma das atas, uma professora coloca sua insatisfação, uma vez que ela não tem a carga horária necessária para dar aulas dos conteúdos que julga importante para a formação dos estudantes. Outro ponto colocado em ata se baseia no fato de que o instituto de educação questiona a realização dos estágios pela falta de carga horária, porém, a coordenação aponta que o referido instituto está fazendo o cálculo equivocado, uma vez que não está contabilizando o tempo comunidade como carga horária da disciplina estágio.

A partir destes dois casos, o que se pode perceber é que nesses cursos houve uma dificuldade de compreensão do que é o regime de alternância. Muitos professores e instâncias administrativas da universidade tiveram dificuldades de compreender o tempo universidade e comunidade e seu papel nos processos formativos da educação do campo. Esta dificuldade levou a desenhos equivocados da alternância onde os fundamentos de espaços e tempos diferenciados não foi levado em conta e também na totalização de carga horária de disciplinas gerando problemas na validação e atividades dos estudantes. Outro ponto que cabe destacar, no caso específico da UFSC é que o curso buscou variações do tipo de alternância para atendimento de uma demanda de estudantes que não tinham condições de ficar longos períodos de tempo na universidade. Assim, o curso variou os estilos de alternância em espaços e tempos diferenciados para atendimento de estudantes que trabalham no comércio e em outras atividades que os impossibilitavam de ficar ausentes por longos períodos. Desta forma, o que se percebe neste caso foi adaptação do conceito para trabalhar com um desafio concreto no curso. Houve uma adaptação de um conceito inerente a política devido a interpretação das pessoas que estão lidando com a mesma e com o contexto, uma questão da tradução colocada em Ball, Meg e Braun (2016).

Com relação a questão de calendário, também houve poucas ocorrências em atas de reunião, tendo somente dois registros em duas atas, um na FURG e outra da UFPR. Na ata da FURG a discussão de colegiado se baseia na possibilidade de mudança da carga horária do tempo universidade para que se possa desenvolver mais aulas para trabalho com conteúdo para formação docente. Os professores percebem uma deficiência na baixa carga horária de tempo universidade. Enquanto que nas atas da UFPR o que se percebe é que há um problema no calendário do curso. Nos debates de câmara há uma dificuldade de que o desenho do calendário do curso não está sincronizado com as datas de inscrição de bolsas e programas da UFPR, gerando prejuízos para os estudantes. Depois de uma conversa da coordenação pró-tempore do curso com a PROGRAD, a pró-reitoria coloca que o curso tem de decidir se vai adequar, sincronizar seu calendário com a universidade ou se vai manter um calendário que tem como o início do ano letivo em abril e o seu término em abril do ano seguinte. Após alguns debates registrados em atas, a coordenação constrói propostas de calendários sincronizados com a universidade e

dentro das resoluções vigentes que são votados em câmara e se decide por um modelo de calendário. Esta ação visou garantir que os estudantes da educação do campo não fossem excluídos dos processos de bolsas e projetos, uma vez que o seu calendário era diferente de toda a instituição.

Na questão da comunicação com as comunidades só foi encontrado esta categoria em somente uma das atas para o curso da FURG. Neste relato, os professores colocam a dificuldade de se desenvolver o tempo comunidade com os estudantes devido as dificuldades de interlocução e comunicação com as comunidades rurais próximas à FURG. Por este relato percebe-se que a FURG possui um curso que tem dificuldade de interlocução com comunidades e movimentos sociais de sua região, o que também dificulta o acompanhamento dos estudantes em tempo comunidade.

Com relação a compreensão do que é educação do campo também aparece somente em uma ata de reunião do curso da UFRGS, na qual o colegiado debate as dificuldades de compreensão do conceito de educação do campo pelo grupo maior de professores do curso.

Pelo exame destas categorias nas atas percebe-se que as dificuldades ou desafios foram questões que surgiram nos cursos de educação do campo frente às diversas dificuldades que o curso enfrentou na universidade. Estas dificuldades se desenharam, pelo exame documental, devido a incompreensão da universidade dos conceitos de educação do campo, alternância e, principalmente, da não compreensão do perfil diferenciado dos estudantes. Estas decisões e opções resultaram em ações distintas e impactaram de modo diferenciado cada instituição analisada. Ou seja, numa análise geral as LEDOCS que por conta do seu perfil diferenciado não se encaixam nas estruturas da Universidade e por conta dessa falta de flexibilidade da estrutura rígida, vertical da universidade (TRAGTENBERG, 1982) que os cursos tiveram grande parte de seus problemas com relação a verbas, estruturas, sistemas e tantos outros.

3 OLHARES SOBRE O PROCAMPO NA UNICENTRO, UFPR, UNIPAMPA E UFSC

O objetivo deste capítulo é desenvolver uma análise mais profunda das experiências do PROCAMPO. Neste sentido, o capítulo foi organizado da seguinte maneira: uma primeira reflexão em torno de alguns procedimentos de pesquisa, seguido de apresentação dos dados coletados e organizados das 17 entrevistas. Na terceira e última parte há uma síntese com uma leitura teórica do PROCAMPO na região sul.

Nesta etapa foram feitas as entrevistas semiestruturadas, a partir de um questionário construído desde as primeiras etapas de pesquisa e do referencial teórico. Foram criados três questionários: um para professores, um para estudantes e outro para técnicos do MEC¹⁷. Os questionários compreenderam as categorias construídas a partir da análise documental e do olhar para a realidade, materialidade das LEDOCS.

A partir dos documentos dos cursos criou-se um critério de exclusão baseado na questão de pesquisa desta tese. Desta forma, os cursos que não tinham menções a movimentos sociais nas suas atas de reunião foram excluídos para compor a amostra final. Dos cursos analisados quatro apresentaram menções a movimentos sociais em seus documentos:

- Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza (LECAMPO) da UFPR
 - Licenciatura em Educação do Campo da UNICENTRO
 - Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza e Matemática (EDUCAMPO) da UFSC
- Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da UNIPAMPA

Em cada instituição foram selecionados dois professores e três estudantes. O critério para a escolha dos professores foi a disponibilidade para ser entrevistado, ter passado por experiência de coordenação e ser o professor mais antigo em atividade no curso. Para os estudantes os critérios de seleção foram a disponibilidade e ter

17 Os questionários em questão encontram-se nos apêndices desta tese.

participado de algum encontro de estudantes da região organizado pela Articulação dos Estudantes da Região Sul ou participar desta articulação. Assim, a partir destes critérios selecionamos os seguintes entrevistados:

QUADRO 15 – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

CODIFICAÇÃO	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA	LOCALIDADE
UFPRP1	UFPR	PROFESSOR	MATINHOS
UFPRP2	UFPR	PROFESSOR	MATINHOS
UFSCP1	UFSC	PROFESSOR	FLORANÓPOLIS
UFSCP2	UFSC	PROFESSOR	FLORIANÓPOLIS
UNICENTROP1	UNICENTRO	PROFESSOR	GUARAPUAVA
UNICENTROP2	UNICENTRO	PROFESSOR	GUARAPUAVA
UNIPAMPAP1	UNIPAMPA	PROFESSOR	DOM PEDRITO
UNIPAMPAP2	UNIPAMPA	PROFESSOR	DOM PEDRITO
UFPRE1	UFPR	ESTUDANTE	SÃO JOÃO DO TRIUNFO
UFPRE2	UFPR	ESTUDANTE	GUARAQUEÇABA - ILHA RASA
UFPRE3	UFPR	ESTUDANTE	CERRO AZUL
UFSCE1	UFSC	ESTUDANTE	CURITIBANOS
UFSCE2	UFSC	ESTUDANTE	TIMBÓ GRANDE
UFSCE3	UFSC	ESTUDANTE	SÃO BENTO DO SUL
UNIPAMPAE1	UNIPAMPA	ESTUDANTE	DOM PEDRITO - CAMPANHA
UNIPAMPAE2	UNIPAMPA	ESTUDANTE	DOM PEDRITO
MECT1	MEC – SEMESP	TECNICO	BRASÍLIA

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA.

A codificação foi construída pela conjunção da sigla da instituição em que atua com a categoria a que pertence (P - professor, E - estudante e T - técnico) e a ordem de entrevista. Para a UNIPAMPA não foram encontrados três estudantes que atendiam ao critério, desta forma, apenas dois foram entrevistados.

As entrevistas foram gravadas em áudio após a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que se encontra nos apêndices desta tese e transcritas para análise com base nas categorias definidas pelo exame do material de pesquisa (Capítulo 2).

Nas linhas que seguem há um breve perfil de todos os entrevistados que participaram desta pesquisa.

O entrevistado UFPRP1 é professor na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor Litoral, há 6 anos. Foi contratado a partir de concurso público em 2014 com o primeiro grupo de professores que integraram a LECAMPO. Possui formação em Engenharia Agrônômica com Doutorado em Engenharia Agrícola. Foi coordenador da LECAMPO por duas gestões, tem histórico de atuação política pois, participou do movimento estudantil na sua formação enquanto agrônomo.

A entrevistada UFPRP2 é professora na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor Litoral, há 6 anos. Foi a primeira professora contratada pela universidade para o curso de educação do campo (decana). Possui formação em Geografia, mestrado e doutorado em Educação. Desempenhou suas funções na Comissão Orientadora de Estágio (COE) da LECAMPO. Foi professora da educação básica no estado do Paraná, lecionando no curso de magistério nível médio no Instituto de Educação Erasmo Piloto. Atuou também na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR).

A entrevistada UFSCP1 foi professora da EDUCAMPO desde 2010. Anteriormente foi professora substituta. Graduada em Ciências Biológicas com Doutorado em Educação. Atuou em outras instituições universitárias como Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALLI) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e no magistério na educação básica. Foi coordenadora da EDUCAMPO e atualmente está aposentada.

O professor UFSCP2 foi um dos fundadores da EDUCAMPO na UFSC. É servidor público na universidade desde 1992. Graduado em Ciências Sociais com Doutorado em Educação, foi coordenador de Educação do Campo na SECADI no MEC. Atualmente é professor aposentado da UFSC. Foi coordenador de curso.

UNICENTROP1 é professora na licenciatura em pedagogia da UNICENTRO. Atuou como professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo, membra e fundadora do Laboratório de Educação do Campo e Indígena. Desenvolve atividades nos cursos de pedagogia com ênfase em processos do campo e da pedagogia intercultural indígena. Foi coordenadora no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Graduada em Pedagogia com Doutorado em Educação, reside na cidade de Guarapuava no estado do Paraná. É professora na UNICENTRO desde 2007.

A professora UNICENTROP2 foi servidora estadual na UNICENTRO desde 2007 e atualmente está aposentada da instituição. Foi professora nos cursos de

Pedagogia e desenvolveu suas atividades na Licenciatura em Educação do Campo e mais recentemente na Pedagogia com ênfase em processos do campo e na pedagogia intercultural indígena. Foi coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo, membra e fundadora do Laboratório de Educação do Campo e Indígena na UNICENTRO.

A professora UNIPAMPAP1 é servidora desde 2015, contratada para atuar no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da UNIPAMPA. Graduada em Licenciatura em Educação Especial e Sociologia com Doutorado em Antropologia Social. Foi coordenadora do curso da LECAMPO. Atualmente desenvolve suas atividades no campus Dom Pedrito no Rio Grande do Sul. Atua com comunidades camponesas e indígenas na região de Dom Pedrito.

O professor UNIPAMPAP2 é servidor da UNIPAMPA desde 2015 atuando no curso da LECAMPO. Possui graduação em Filosofia com Doutorado em Educação. Foi coordenador do curso da LECAMPO na UNIPAMPA. Desenvolve projetos e ações com os movimentos camponeses, especialmente o MST, na região Dom Pedrito e Santana do Livramento no Rio Grande do Sul. Atualmente desenvolve suas atividades na UNIPAMPA em Dom Pedrito – RS.

O estudante UFPRE1 se identifica como filho de pequeno agricultor na região de São João do Triunfo. Entrou no curso a partir da parceria do Sindicato Rural de sua localidade com o MST. Kursou a LECAMPO na turma Albert Einstein e, atualmente, cursa mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da UFPR. Morador da comunidade de Coxilhão de Santa Rosa, é professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná e militante do MST e LGBT camponês.

O estudante UFPRE2 é morador de Guaraqueçaba, litoral do Paraná, na Ilha Rasa, e servidor do estado do Paraná no Colégio Estadual Ilha Rasa, atuando como secretário. Kursou a LECAMPO na turma Guará e, atualmente, é diretor do colégio. Nascido em Rio Branco do Sul, precisou se mudar com sua família para São José dos Pinhais, devido as atividades de exploração do calcário. Trabalhou em várias atividades no campo e na cidade. Atuou em escola do campo em São José dos Pinhais e depois se transferiu para o litoral do Paraná.

A estudante UFPRE3 é moradora de Cerro Azul. Estudou na LECAMPO na turma Flor do Vale. Filha de pai agricultor e mãe agricultora e professora, atuou em aulas de reforço em escolas do campo desde os 16 anos e desenvolveu projetos de assistência social na comunidade rural com as crianças. Atualmente desenvolve atividades educacionais em comunidades rurais no município e trabalha contra o fechamento de escolas do campo.

O estudante UFSCE1 identifica-se como caboclo da região do Contestado, residente na comunidade marombas na cidade de Curitiba. Filho de pais agricultores, foram morar na cidade procurando por melhores condições de vida e educação, pois na sua comunidade de origem não havia escola do campo. Sua família atualmente não vive mais da agricultura, pois seu pai se tornou caminhoneiro e sua mãe doméstica. Quando pequeno, se lembra que a família sobrevivia da agricultura e da coleta do pinhão. Estudou na EDUCAMPO na turma do Contestado. Foi um dos fundadores do CALECAMPO e também participa como membro da Articulação dos Estudantes da Região Sul. Foi relator na executiva nacional do Movimento Nacional dos Estudantes da Educação do Campo (MEEC). Atualmente, trabalha como professor temporário na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

A estudante UFSCE2 é moradora de Timbó Grande. Coursou a EDUCAMPO na turma do Contestado e foi uma das fundadoras do CALECAMPO. Foi mãe aos dezesseis anos e viu no curso a possibilidade de continuar os estudos devido a alternância pedagógica. Atualmente, trabalha como professora temporária de ciências e matemática na rede estadual de Santa Catarina.

A estudante UFSCE3 é natural do município de São Bento do Sul. Sempre gostou da área de exatas e acabou fazendo o vestibular para educação do campo devido à divulgação dos professores da EDUCAMPO na sua escola de ensino médio. Prestou vestibular fez para Engenharia Civil e Educação do Campo, optando pela licenciatura. Sempre teve interesse nos movimentos sociais, tendo apoio de seus pais para estudar.

A estudante UNIPAMPAE1 é moradora da zona rural na região de Campanha, tríplice fronteira entre Brasil, Uruguai e Argentina. Tem formação no magistério nível médio, desde então atua na educação básica. Não conseguiu continuar os estudos

devido à impossibilidade de pagar a mensalidade em uma universidade privada. Depois que seus filhos cresceram, resolveu fazer o curso de educação do campo.

A estudante UNIPAMPAE2 é moradora de Dom Pedrito, mãe de um filho. Conta que se formou em magistério nível médio em uma escola normal particular da cidade, mas, por conta do nascimento de seu filho nunca trabalhou na área da educação. Fez o curso incentivada pelo seu filho e, atualmente, trabalha como costureira.

A técnica MECT1 é funcionária de carreira no MEC. Foi transferida para a extinta SECADI após a criação do PROCAMPO. Acompanhou a implementação desde as experiências piloto até o edital 2012. Foi coordenadora de educação do campo na SECADI e, atualmente, com a reestruturação do MEC, atua como técnica na SEMESP.

A próxima seção deste capítulo apresenta as compreensões em torno do PROCAMPO do ponto de vista institucional do MEC e, dos sujeitos (educadores e educandos) que participaram e participam das quatro experiências (UFPR, UFSC, UNIPAMPA e UNICENTRO).

3.1 Diferentes olhares do PROCAMPO

Esta seção tem como objetivo apresentar uma análise das entrevistas sobre as quatro experiências de LEDOCS selecionadas. O objetivo é, junto aos dados documentais, trazer uma interpretação de como os cursos se desenvolveram a partir das categorias construídas no capítulo 2 desta tese. Desta forma, trabalhou-se com cada caso específico para, ao final, expor uma síntese do movimento da política educacional PROCAMPO na região Sul do Brasil.

3.1.1. Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)

Na análise das entrevistas dos sujeitos da UNICENTRO o que se percebe é que o curso é construído a partir de uma demanda do Movimento Social, o MST, e

tem algumas disputas dentro da estrutura universitária para poder ser aprovado e desenvolver suas atividades.

Com relação a categoria concepção nota-se que o grande desafio foi fazer se compreender o regime de alternância dentro da instituição e também em operacionalizá-lo, pois, como relatam UNICENTROP1 e UNICENTROP2, uma vez que ninguém na instituição tinha tentado implementá-lo e que o próprio sistema de gestão não compreendia muito bem o seu funcionamento. Entre os professores também foi um desafio, já que requereu estudo e aprendizado sobre essa nova organização pedagógica, geográfica e temporal das atividades do curso, como relata UNICENTROP1:

É a gente ouvir as coisas, assim, primeiro que Alternância foi entendido como a Distância. Há, então vai ser a distância? Não, depois você tem que trabalhar toda com a concepção da Alternância, explicar e tudo mais. [...] Com o curso em andamento, tivemos várias situações, da compreensão da concepção da alternância com os professores (UNICENTROP1).

De acordo com UNICENTROP1 ocorreu a não compreensão da proposta do regime de alternância que inicialmente foi confundido com EaD. Assim, como em outros relatos documentais das experiências do PROCAMPO.

Com relação ao eixo de análise política, a entrevistada UNICENTROP1 faz a sua compreensão do PROCAMPO. Para ela, o PRONERA tem uma maior identidade que o PROCAMPO, pois mesmo com a política nascendo dos anseios dos movimentos sociais, ela vai ganhando a roupagem do Estado, entendendo que o PROCAMPO teria que retirar a 'roupa' do Estado e estar mais próximo dos sujeitos do campo, assim como o PRONERA. Segue o trecho da entrevista:

O PROCAMPO ele é uma política dos movimentos sociais, mas ele veste a roupa do governo. Veste a roupinha do Estado [...] Vamos fazer outro PROCAMPO. O PROCAMPO tem de ser constituído mais da experiência dos movimentos sociais, contemplar mais essas demandas dos sujeitos do campo. É ele tirar a roupinha do governo e vestir a roupinha do movimento. Ter essa característica. Já que ele é uma política pública constituída por esses sujeitos (UNICENTROP1).

Neste sentido, esta questão coloca-se com a análise feita dos editais PROCAMPO (capítulo 1), na qual da minuta construída em 2006 para os editais 2009 e 2012, uma série de questões foram modificadas, dando um formato mais fechado ao programa. O sentido de curso e formação contidos na minuta original produzida no GT com os diferentes movimentos sociais, pesquisadores e comunidades foram reduzidos na proposta de 2009 e na proposta de 2012.

Outra questão que aparece na categoria concepção, dentro do eixo de análise Educação do Campo, é com relação a compreensão desta dentro do curso. Porém, as duas entrevistadas UNICENTROP1 e UNICENTROP2 tem visões que destoam um pouco, mas que traduzem compreensões diferenciadas sobre o PROCAMPO e a experiência da LEDOC. A entrevistada UNICENTROP1 destaca que o conceito de Educação do Campo veio diretamente dos sujeitos do campo:

Essa concepção de educação do campo já foi cunhada pelos próprios sujeitos. Então ela vai se materializar. Claro que tem coisas que ainda são ideais e que na realidade do nosso curso, foi o primeiro do estado do Paraná, a primeira experiência no estado do Paraná. Então, o que é essa concepção de educação do campo que é bastante ampla, tem coisas que a gente não conseguiu efetivar. A própria questão no tempo comunidade no que diz respeito ao acompanhamento. Então se a gente pegar na concepção de educação do campo o que é tempo comunidade e tempo universidade dentro da alternância. Nós não cumprimos, porque não tínhamos recursos para o cumprimento da proposta enquanto professores, os estudantes realizaram as atividades, mas não teve aquele acompanhamento in loco, dentro dessa concepção. Mas, eu acho que as próprias vivências ali no curso, materializaram, muito da concepção de educação do campo (UNICENTROP1).

Porém, ao mesmo tempo ela compreende que dentro um contexto maior o conceito de Educação do Campo se fragilizou devido a expansão dos processos das LEDOCS a partir dos editais PROCAMPO, também apresenta uma preocupação com a apropriação e esvaziamento do significado de Educação do Campo. No caso específico da UNICENTRO, ela compreende que o curso fragilizou o conceito:

Então a concepção de educação do campo nesta perspectiva fica fragilizada e também no nosso caso não teve como falei. Alguns professores fizeram o concurso foram aprovados para serem os professores dos cursos de licenciatura em educação do campo divergindo totalmente com a concepção de educação do campo, ou alguns nem sabiam o que era e pensavam que educação do campo era agronegócio. Até porque várias empresas se apropriam desse

termo. A própria Syngenta vem usando educação do campo. E chegam lá e veem que é nada disso. Alguns foram embora, e creio que foi o mais correto a se fazer, migraram para outros cursos. Mas, o problema maior são os que ficaram jogando contra. Então, eu penso desse jeito. No curso da UNICENTRO a concepção de educação do campo fica mais frágil [...] Mas ela se fragiliza na questão do entendimento por parte da maioria dos professores. (UNICENTROP1).

Já a entrevistada UNICENTROP2 tem uma visão dispare deste mesmo processo. Para ela a concepção e os princípios que foram construídos pelos Movimentos Sociais vieram para dentro do curso. Porém, diz que há limites na proposta de Educação do Campo desenvolvida pela LEDOC na UNICENTRO, devido aos próprios limites do espaço universitário. Conclui que na sua compreensão não houve afastamento e que o coletivo de professores sempre esteve muito atento a questão dos princípios da Educação do Campo. Segue o trecho da entrevista:

Aquela concepção que foi forjada no movimento ela veio para dentro do nosso curso. Claro que com limites, porque a gente tinha professores que não tinham essa vinculação, mas como a coordenação do curso e vários professores tinham a gente conseguiu trazer. E para mim, é assim, o que vem dessa concepção mais forte é a tentativa de fazer a formação de um professor não tão academicista. Mas, um professor que desenvolva outras dimensões. [...] Então, acho que muitos princípios desse movimento nacional da educação do campo a gente garantiu dentro do curso. Então, conhecer a realidade, partir da realidade, valorizar a classe trabalhadora, valorizar o campo como local de cultura, pensar a formação a partir de várias dimensões, principalmente, a formação política. Então eu percebo que não houve esse afastamento. Houve sempre um esforço de manter (UNICENTROP2).

Desta forma, podemos compreender que na proposta da UNICENTRO houve sempre uma preocupação com a concepção de Educação do Campo, porém, há a noção do coletivo de professores dos limites em se trabalhar com a modalidade e concepção educacional fora dos limites de ação do movimento social. De acordo com os relatos houve mudanças, mas sempre se buscou manter os princípios que foram colocados pelos camponeses ao pensar a Educação do Campo.

Com relação a categoria disputa nas entrevistas percebe-se que a entrada da LEDOC na UNICENTRO foi disputada. As entrevistadas destacam que foi uma luta

árdua, pois, a UNICENTRO tem uma lógica predominante empresarial e neste sentido, a proposta do curso vai de encontro, na contramão ao perfil de estudante que a instituição atendia. A entrevistada UNICENTROP2 deixa bem claro o conflito construído a partir da implementação da primeira LEDOC:

Porque a lógica da UNICENTRO, predominante, é a lógica empresarial e naquele momento não, você trazia o interesse popular. O interesse popular estava presente e a comunidade trouxe uma demanda para a universidade, veja que o curso não foi criado a partir da universidade, ele foi criado a partir de uma demanda que chegou da classe trabalhadora para a universidade. Então tomar aquelas decisões e os conflitos que a gente viveu, eles estavam relacionados, justamente, a que tipo de projeto de universidade que a gente defendia. A gente defendia essa universidade aberta a classe trabalhadora, atendendo aos interesses populares, com outro formato de curso para atender as necessidades concretas das escolas do campo que estavam fechando, não tinham professores. Então, o nosso projeto dentro da universidade se posicionou como uma alternativa contra-hegemônica mesmo. Nesse sentido [...] Eu acho que a entrada daquela política na UNICENTRO foi difícil. A gente teve de fazer o esforço da disputa deste espaço (UNICENTROP2).

A entrevistada UNICENTROP1 também coloca todo o contexto de disputa para criação do curso, colocando que a própria instituição universitária inseriu uma série de questionamentos com relação a estrutura do curso, currículo, forma de organização. Ou seja, a disputa partiu de uma série de barreiras que os grupos que formam a universidade colocavam como estratégia para impedir a instauração do curso.

Na UNICENTRO, as professoras UNICENTROP1 e UNICENTROP2 relataram que houve muita dificuldade em levar o curso para a instituição e que o maior desafio foi a aprovação do curso em conselho universitário, mas que depois disso o curso se desenvolveu.

Outro ponto colocado por UNICENTROP1 foi o fato do curso de Licenciatura em Educação do Campo ter vindo via PROCAMPO. UNICENTROP2 também coloca que quando o curso foi implementado dentro da universidade, a burocracia atrasou o início do curso que estava previsto para 2009 e mas iniciou em 2010. UNICENTROP2 ainda frisa que essa mediação entre a burocracia da universidade e o academicismo

é complicada. Também ressalta que houve muita resistência por conta de os estudantes serem de movimentos sociais.

Para além do espaço da Universidade houve conflito dentro do próprio MST. A entrevistada UNICENTROP2 relata a diferença de tratamento do movimento para com o curso em nível de direção local, região de Laranjeiras, e o tratamento da direção estadual do MST:

Houve, houve sim, porque quando, existe alguns conflitos dentro do próprio movimento. Por exemplo, existe um conflito da organização estadual com a organização de Laranjeiras do movimento. Então teve momentos que nosso curso não foi acolhido pelo setor de educação do movimento do Paraná. Hoje a gente tem uma relação bem íntima, a gente faz parte do setor de educação do movimento. Mas, na época como existia esse conflito da organização do movimento estadual com a região de Laranjeiras, isso também gerou alguns conflitos com a universidade. Teve alguns momentos que sim. Teve momentos, assim, o movimento questionava um pouco o academicismo da universidade, mas tinha coisas que a gente tinha de encaminhar não tinha como romper com todo o modelo da universidade (UNICENTROP2).

Neste relato o que percebemos também é que a disputa é gerada pela contradição do espaço hegemônico dominante da universidade com o contra-espaço produzido pelos coletivos das LEDOCS, a partir das demandas dos movimentos sociais. Como UNICENTROP2 coloca, há uma dificuldade em se romper com a lógica do espaço da instituição e, muitas vezes, aqueles do contra-espaço não tinham essa compreensão, mostrando a contradição gerada entre essas duas realidades diferentes.

Outra face desta disputa na universidade se constituiu a partir da entrada de um perfil diferenciado de estudantes na estrutura universitária. A entrevistada UNICENTROP2, em seu relato, destaca os desafios da convivência diária dentro do curso, pois, nessa relação haviam tensões entre os estudantes devido as diferentes origens de movimentos sociais e comunidades camponesas, o que, segundo UNICENTROP1 e UNICENTROP2, enriqueceu o aprendizado pelos processos internos do curso e de organização estudantil e pedagógica. UNICENTROP1 também relata que os estudantes da educação do campo na UNICENTRO passaram por preconceitos por conta da origem diferenciada fora do padrão universitário tradicional.

Eu vi os nossos estudantes passarem preconceitos que, aqui dentro da UNICENTRO de não ter o copo, olha os alunos de vocês não podem tomar café no copinho descartável. A gente nem queria o descartável, porque a gente tem uma outra forma de pensar o mundo, na sustentabilidade, porque a gente não quer o copo descartável. Mas de chegar a universidade se negar a dar o copinho do café porque nossos alunos não pagavam. Entende, porque eles eram isentos da taxa de vestibular, isentos da documentação que a grande contradição da universidade, tudo você tem que pagar para estar aqui dentro para você ter. Se você quiser um histórico, você tem de pagar 50 reais (...) É, e nossos alunos eles eram isentos, então o nosso aluno não podia pegar o copinho descartável para tomar o café. Fora outros que quando a gente estava ali na frente, professores e outros alunos passavam com olhar menosprezando porque estavam com a camiseta do MST ou o boné do MPA (UNICENTROP1).

Desta forma, percebe-se que houve também disputa e segregações devido a origem diferenciada dos estudantes da educação do campo. Ou seja, apesar de serem estudantes que entraram em um curso da instituição com um processo seletivo próprio eles eram vistos pelos outros estudantes de outros cursos de forma inferior, como não pertencentes a universidade, como se fossem sujeitos que ali não deveriam estar.

Com relação a categoria negociação, percebe-se pela análise das entrevistas que ela ocorreu para ter que fazer o curso ser aceito pela estrutura universitária. As entrevistadas relatam que a UNICENTRO tem uma estrutura, um sistema rígido, e neste contexto muitas questões pensadas com os movimentos sociais tiveram que ser modificadas para fazer o curso se encaixar na estrutura universitária. O relato da entrevistada UNICENTROP1 deixa bem claro esta negociação:

Porque ele foi feito pelo grupo de professores que estavam a frente e pelos movimentos sociais que estavam dando todo o aporte. A gente teve que dar essa dobrada no sistema, na Universidade para caber nessa caixinha. E depois ao longo de todo o curso a gente teve de lutar contra esse dito sistema, como que a gente via fazer? Como vamos fazer? Formalmente, tem que atender esse sistema, mas a gente fazia é a partir dos princípios que determinam a licenciatura em educação do campo, mas depois a gente tinha que dar um jeito de transformar de um jeito que coubesse na caixinha da UNICENTRO no sistema da UNICENTRO (UNICENTROP1).

Aqui podemos perceber que o espaço constituído com uma intencionalidade de classe formata os tipos de cursos que são aceitos. Ou seja, a grande dificuldade da proposta da LEDOC na UNICENTRO foi fazer este curso se encaixar no sistema da

universidade sem perder sua essência transformadora advinda dos movimentos sociais.

No que toca a categoria participação percebe-se que o curso da UNICENTRO teve participação ativa dos movimentos sociais, principalmente daqueles na região de Laranjeiras do Sul. Segundo relato de UNICENTROP1 e UNICENTROP2, o curso é forjado a partir da relação de construção igualitária com o MST:

O MST já veio junto na primeira conversa, eles trouxeram a demanda para a Universidade e a gente acatou a demanda. Tinha o edital aberto, o de 2008, então entramos no edital e imediatamente formamos o coletivo para construir o PPP do curso. Então desde o início o MST estava presente na discussão da proposta do curso, das disciplinas, inclusive a decisão de quais habilitações iria ter. Então desde no início foi construído nesta parceria (UNICENTROP2).

O curso da UNICENTRO foi pensado com os movimentos sociais camponeses como se verifica nos relatos de UNICENTROP1 e UNICENTROP2:

Isso, isso, então é nos vimos naquele momento e consideramos ainda hoje que a origem; né, esse vínculo, na minha tese eu também defendi isso, a diferença do PROCAMPO e da licenciatura em educação do campo é esse vínculo com o movimento social. Então, foi em atenção a demanda deles e esse vínculo, esse acompanhamento, aconteceu ao longo de todo o curso. Tudo era feito, os planejamentos, desde o Projeto Político Pedagógico para iniciar sempre foram com assembleias, com reuniões, com a participação dos movimentos sociais, mais aqui da região, para a construção dele. Teve um período, assim, que teve uma, vamos dizer, que o acompanhamento do curso pelos representantes do movimento social deu uma enfraquecida; mas, foi por condições financeiras, disponibilidade de tempo, também as pessoas são envolvidas com muitas coisas, mas, nunca deixou de ter. Esse, assim, é um princípio, tanto a pedagogia indígena ou a pedagogia do campo, né, que está para acontecer; sempre foi, nunca foi pensado um curso a partir da Universidade (UNICENTROP1).

Já UNICENTROP2 apresenta a sua visão do processo de criação do curso:

Então essa demanda não era interna da universidade. Ela chegou por via dos movimentos sociais. Na época veio o pessoal do MST de Laranjeiras do Sul e alguns sujeitos de prefeituras que tinham uma visão mais progressista e que estavam vinculados a essa questão da educação do campo. Então, Porto Barreiro, Laranjeiras do Sul, alguns municípios da região. O MST já veio junto na primeira conversa, eles trouxeram a demanda para a Universidade e a gente

acatou a demanda. Tinha o edital aberto, o de 2008, então entramos no edital e imediatamente formamos o coletivo para construir o PPP do curso. Então desde o início o MST estava presente na discussão da proposta do curso, das disciplinas, inclusive a decisão de quais habilitações iria ter. Então desde no início foi construído nesta parceria. (...) Então, veja, eles trouxeram a demanda, ajudaram a construir o PPP do curso. Depois a gente fez o vestibular. A divulgação do vestibular a gente teve uma semana só para divulgar o vestibular. O movimento espalhou nas comunidades. A divulgação foi feita praticamente pelo movimento. E depois, durante o curso, a gente teve em todas as etapas, sempre tinha uma pessoa do MST diariamente acompanhando para ajudar a fazer os processos de auto-organização dos estudantes. Então na época organizamos os núcleos de base e os núcleos de trabalho dentro do curso. Então o MST sempre estava presente e as lideranças ali da região de Laranjeiras acompanharam o curso. Durante o curso fizemos vários eventos, todo ano tinha um evento, então a gente acabou fazendo encontro das licenciaturas aqui do Paraná. Quem ajudava a gente a organizar os eventos também era o pessoal do MST. Então a presença deles foi durante todo o processo, desde trazer a demanda até a organização diária do curso, sempre o movimento estava presente. Sempre foi central. Não foi o movimento do setor estadual, na época foi o setor de Laranjeiras do Sul do MST que acompanhou este curso. Então a parceria foi ali. Mas, nós não tínhamos, assim, todos os alunos do MST. Nós tínhamos uma parte dos alunos que eram vinculados ao MST, nós tínhamos alunos que eram do MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores) e nós tínhamos alguns alunos que não eram vinculados a movimentos sociais. Mas, o critério para entrar no curso era ser vinculado ao campo, ou ser professor do campo, ou residir no campo. Todos eles tinham vínculo com o campo de alguma forma, mas nem todos tinham vínculo com os movimentos sociais (UNICENTROP2).

Os estudantes oriundos dos movimentos sociais adquiriam um papel significativo nos processos organizativos da turma, como a formação dos núcleos de base e o desenvolvimento das atividades de autosserviço. De acordo com os professores era a primeira experiência deles com o movimento social. Neste sentido, foi uma construção de aprendizado e enriquecimento para a instituição. UNICENTROP1 faz uma síntese deste relato:

Para iniciar assim, a convivência, o objetivo do curso, a concepção da alternância e todos esses conceitos, os determinantes, né, os determinantes internos da licenciatura em educação do campo. Ele exige essa postura dos estudantes e isso aconteceu de forma muito positiva, tanto nos momentos bons como na resolução dos problemas para organizar o espaço, desde alimentação, dos quartos, de banheiro, de sala de aulas, das atividades extracurriculares, tudo isso foi possível, mas porque esses estudantes são oriundos dos movimentos sociais, eles em outros

momentos de sua formação, eles já vem dessas experiências, eles trazem pro curso. Claro, o MST com a sua experiência, os pequenos agricultores com as suas experiências, os atingidos por barragens com suas experiências e que fizeram ali esta experiência. Eu avalio de forma muito positiva a questão da auto-organização dos estudantes. Mas, eu creio que isso foi possível pela experiência trazida, acumulada, a experiência que vem lá dos movimentos sociais, jamais da Universidade. Então, para mim, talvez a Marlene ou o Marcos, que já tem uma trajetória com os movimentos sociais foi importantíssimo para esse apoio da coordenação e como professores para esses estudantes também, né. Mas, para mim que não venho dos movimentos sociais e não conhecia essa dinâmica e essas práticas e para meus colegas professores dos outros departamentos e curso foi muito interessante. Então, assim, eu na minha avaliação fui contemplada totalmente o conceito de auto-organização dos estudantes para todos os momentos do desenvolvimento do curso, seja ali estrutural, organização da vida cotidiana deles ali. Como para as atividades acadêmicas mesmo que essa auto-organização ela está tanto para esta condição da moradia, como das atividades de estudo e recreação (UNICENTROP2).

Os estudantes tiveram participação ativa dentro do curso na auto-organização e no auxílio das demandas do curso. A origem deles, em sua maioria dos movimentos sociais, auxiliou o processo do curso e seu desenvolvimento de acordo com os anseios e princípios da educação do campo.

Outra participação mencionada pelas entrevistadas foi depois que o curso se adequou e entrou na estrutura da universidade. UNICENTROP1 e UNICENTROP2 comentam em seus relatos que o curso chegou a ter a participação de 11 departamentos.

A gente tinha professores dos onze departamentos da universidade envolvidos no curso. Isso gerou um movimento que até hoje nos favorece, a gente dialoga com todo mundo. Porque a departamentalização isola muito os professores e como a gente tinha onze departamentos no curso, isso fez com que os departamentos dialogassem mais. Isso teve um impacto muito importante na universidade, foi uma política que desencadeou outras coisas (UNICENTROP2).

UNICENTROP1 também relata que apesar de ter sido um grande desafio a implementação do curso, houve um processo intenso de parceria entre professores de diferentes departamentos em torno do curso.

Foi um desafio muito grande, mas que eu considero um ponto positivo do curso, foi o que nós conseguimos reunir nesse curso professores de todos os departamentos praticamente (UNICENTROP1)

As duas entrevistadas avaliam que esse movimento de participação de diferentes departamentos da UNICENTRO foi importante para criar uma relação de aproximação entre os professores que a partir do curso PROCAMPO começaram a desenvolver uma série de parcerias em projetos de pesquisa e extensão e em outras ações na universidade.

No que toca a categoria desafios as entrevistadas elencaram a questão da estrutura, recursos financeiros e com relação a demandas das estudantes mães. Neste sentido estes foram os pontos que marcaram muitas das reuniões do coletivo de professores. UNICENTROP1 destaca que a maior dificuldade foi com relação a universidade não ter alojamentos. A partir desse limite institucional, o coletivo teve que procurar um local adequado para os estudantes.

[...] a questão da estrutura também, não temos. [...] A Universidade não tem alojamento, mas quais são os meios, o que nos vamos fazer para ter esses meios, para tornar possível. Então, tudo isso foi muito complicado, acho que demorou nove meses a gestação do nosso curso (UNICENTROP1).

UNICENTROP1 também destaca a questão das mães e crianças no curso como um desafio e o aprendizado com o movimento social na criação da ciranda infantil para superação desse limite das estruturas:

Uma característica da licenciatura em educação do campo que são as crianças que vem com as mães, a ciranda. Para quem não conhecia ver aquilo acontecer. Há, tal coisa não dá certo, não cabe aqui, não pode, não tem como fazer, impossível. Hoje, a gente viveu a campanha eleitoral aqui interna. A gente como professor em sala de aula, passam candidatos de todas as chapas. Ouvi dizer que não dá para termos um CMEI aqui dentro. É obvio que um CMEI nós não podemos ter, mas, nos temos a brinquedoteca. Como que nós vamos pensa. O outro candidato disse assim; gente só é impossível, mas o candidato falou CMEI, centro municipal de educação infantil. A gente nem quer CMEI, nós queremos um espaço para as crianças e que haja educação para as crianças

nesse espaço. O professor disse assim: só é impossível para quem nunca fez. E eu gostei muito disso. Porque eu participei da licenciatura em educação do campo indo fazer uma coisa que era inimaginável. Então, e tem baixos e altos e hora dá certo e hora não dá certo, mas aquela organização (UNICENTROP1)

Já a entrevistada UNICENTROP2 destaca que houve muito questionamento com relação a questão da formação por área de conhecimento. Os conselheiros questionavam em comparação com os cursos de química, física e biologia na instituição, alegando que um curso com todas essas formações e matemática não teria qualidade alguma. A partir desses questionamentos o coletivo de professores desenvolveu inúmeras adaptações ao projeto, atendendo ao conselho universitário, até chegar a um momento que se tinha de implementar o curso ou devolver os valores. Neste sentido, o conselho segurou o processo do curso enquanto pode, alegando várias questões que discordavam. Mas, ao final, o curso foi aprovado para não se perder as verbas do edital PROCAMPO.

UNICENTROP2 também relata que a questão financeira foi um problema. O que é relatado é que na proposta original enviada ao MEC e aprovada o formato de utilização dos recursos era em bolsas para os estudantes, pensando em sua permanência. Porém, com a etapa acontecendo, os valores de custeio não foram liberados pelo FNDE, travando as verbas nos sistemas, gerando um problema para a universidade. De acordo com as atas, trabalhadas no capítulo anterior, esta questão foi resolvida com o empréstimo de dinheiro da pós-graduação e com a complementação dos valores pela universidade.

Então teve algumas limitações. Nós também tivemos dificuldades porque quando o MEC aprovou nosso plano de trabalho, ele aprovou em forma de bolsas. E quando estávamos na primeira etapa, já fazia mais de 30 dias da primeira etapa, o FNDE não autorizou o MEC a fazer por bolsas e nós já tínhamos começado o curso. Já havíamos feito a licitação da alimentação, da hospedagem (UNICENTROP2).

Aqui o que podemos perceber é que os desafios do curso estão ligados com questões estruturais da universidade, como não ter alojamentos, não estar preparada para lidar com estudantes que tem filhos e também tem relação com os processos

para liberação de verbas no MEC, via FNDE. Também, de acordo com as atas do curso, percebe-se que a questão das bolsas para garantir a permanência dos estudantes foi resolvida com a inscrição do curso no PIBID Diversidade.

Neste sentido, a leitura que fazemos do curso da UNICENTRO dentro das estruturas universitárias é de que ele foi criado a partir de uma intrínseca relação com os movimentos sociais do campo da região de Laranjeiras do Sul como demanda do território e da luta pela terra. Foi um curso bastante questionado dentro da universidade e teve inúmeros obstáculos para se materializar, tendo que negociar e se adequar as estruturas e ao sistema. No desenrolar da proposta houve dificuldades estruturais, financeiras, com a alternância pedagógica e com relação a origem diferenciada dos estudantes que sofreram um processo de segregação por parte da comunidade universitária.

Apesar de todas estas dificuldades e contradições, o PROCAMPO na UNICENTRO conseguiu mexer com a estrutura universitária, juntando departamentos, antes separados e colocando professores dentro de um sistema de criação de um coletivo de luta e resistência. A partir da experiência do curso foi constituído o Laboratório de Educação do Campo e Indígena e, apesar do curso não ter continuado, por conta da descontinuação da possibilidade das universidades estaduais participarem do PROCAMPO, este consolidou um coletivo de professores que discutem e produzem pesquisa e extensão sobre Educação do Campo. Este movimento da política vai ser a base para posteriormente o coletivo acessar outros editais para ações de pesquisa e extensão, culminando com a organização coletiva com os movimentos sociais para, posteriormente, acessar o edital PRONERA e PROLIND para criação de dois cursos de pedagogia, um focado em processo educacionais no campo e o outro sendo intercultural indígena.

Assim, podemos dizer que o curso PROCAMPO na UNICENTRO teve muita resistência de setores conservadores e dos conselhos superiores das instituições, mas que dentro do espaço da universidade (LEFEBVRE, 2000) conseguiu construir uma proposta de contra-espço (MOREIRA, 2007) que possibilitou a base fecunda para criação de novas propostas a partir de outros editais e projetos. De uma LEDOC, o coletivo conseguiu construir dois cursos de pedagogia voltados aos povos do campo.

3.1.2. Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Na LECAMPO da UFPR, a partir das entrevistas conduzidas com professores e estudantes, percebe-se que o curso tem uma relação próxima aos movimentos sociais do campo, com centralidade na parceria da Escola Latino Americana (ELAA) – MST e com parcerias com municípios da região metropolitana de Curitiba, mais precisamente dois municípios no Vale do Ribeira paranaense, Adrianópolis e Cerro Azul.

Com relação a categoria concepção, UFPRP1 relata que no início das atividades do curso havia muita dificuldade da administração universitária compreender o que era alternância e muito confundia com EaD. O entrevistado ainda ressalta que para além da concepção de EaD há diferença de concepção de Educação do Campo no coletivo de professores da LECAMPO. O que na sua visão não é problema, como destaca, pois entende que é importante haver diferentes opiniões e visões sobre um mesmo conceito.

Porque na medida que nós temos diferença de concepção, mas sobre uma determinada área da ciência que é a educação do campo, acho que a gente consegue avançar, a gente cresce nessas diferenças e são saudáveis (UFPRP1).

A categoria disputa, UFPRP1 e UFPRP2 compreendem que para a criação da LECAMPO houve disputas e conflitos entre a equipe de implementação e grupos na universidade e no Setor Litoral. Esta informação também se verifica pela análise documental. Neste sentido, o entrevistado também destaca que as disputas extrapolam a universidade na atuação direta com os territórios e recorda um caso que ocorreu na turma de Cerro Azul em que os estudantes em atividade com os professores denunciaram o processo de fechamento de escola e, por esse movimento, sofreram retaliações em relação a prefeitura:

Até teve uma certa retaliação com os nossos estudantes que interferiram na vida da educação do campo lá do município (UFPRP1).

Com relação a disputa de espaço somente o UFPRE1 comentou sentir algum tipo de preconceito dentro da universidade. Quando analisamos as entrevistas em conjunto, percebe-se que a UFPR Setor Litoral apresentou uma menor percepção de preconceito dentro do setor.

Para a categoria negociação, UFPRP2 compreende que houve negociação com a universidade para que o curso pudesse se encaixar na estrutura organizacional e burocrática. Ressalta que essa negociação foi necessária para que os professores e estudantes da LECAMPO tivessem acesso a direitos básicos de qualquer membro pertencente a comunidade acadêmica.

A própria universidade teve de se adequar a isso. Você bem lembra que quando você passou por aquele período inicial, a universidade não sabia quem éramos nós, nós não estávamos no sistema enquanto organograma, enquanto curso, mesmo, nas questões burocráticas (UFPRP2).

Já UFPRP1 lembra das diferentes negociações com a estrutura universitária com relação ao calendário, as bolsas para permanência dos estudantes, alojamento, pois houve muito embate entre compreensões equivocadas da administração da universidade, nas pró-reitorias sobre o curso da LECAMPO. Também ressalta que o coletivo conseguiu lidar com estas situações e que hoje o curso tem estrutura, salas de aula, alojamentos e assistência estudantil para todos que a necessitarem.

O Calendário a gente teve dificuldade, mas foi negociado, inclusive por você mesmo, na época que você estava como vice-coordenador da Professora Katuta, pela Etienne, depois eu com a Isabel negociamos um pouco também, mas já tinha uma negociação inicial que equalizou as condições da universidade com as nossas necessidades [...] Você e a Etienne começaram essa negociação, parece-me, que a Maria Isabel, o Maurício ou a Silvana acompanharam, teve várias pessoas, mas, você liderou esse processo lá com o professor Robson na PROGRAD, mas em seguinte, quando eu assumi com a Isabel, o Gilson também esteve nessa interferência positiva. A gente só referendou o que tinha, a gente tá entre um calendário de 15 semanas a 18 semanas. Até hoje a gente tá dentro do de quinze semanas, a gente não está muito fora disso. Nós temos essa maleabilidade. As dificuldades

estruturais, sim, essa estrangulou a gente, porque mesmo a gente ocupando no final de semana, sexta, sábado e domingo. Sexta, à noite, a gente não tinha espaço para nossos estudantes, alojamento e essas coisas todas. Durante a semana a gente não tem salas suficientes para as aulas, a gente está sempre migrando. São cinco anos indo para seis e a gente trocou várias vezes de sala de aula e várias vezes de sala de aula até para ter reunião, porque, só fomos ter gabinete para professor de um ano para cá. Isso é nosso gargalo. Boa comunicação com as comunidades foi bem tranquilo, porque os educadores e professores do curso, a gente sempre foi atrás das comunidades. Foi bem legal, aproximamos bastante conversas com lideranças do movimento do MOPEAR, com pescadores artesanais nas ilhas, com os quilombolas no litoral, quilombolas no Vale, com os assentamentos, acampamento, via campesina de forma geral. Bom, pelo menos, olhando de fora e de dentro, a gente conseguiu estreitar (UFPRP1).

No que toca a categoria participação, UFPRP1 se recorda que desde a construção do projeto do curso houve a participação dos movimentos sociais discutindo a proposta junto ao coletivo de implementação. Também lembra que esses diálogos e planejamentos em conjunto continuaram após a contratação dos novos professores no estabelecimento de turmas que tinham relação com os movimentos sociais e comunidades.

Bom, deixa ver se me lembro de tudo. As negociações começaram com um grupo de professores que criaram o projeto de implantação do curso. Acho que foi em 2012, 2013, para depois escrever o projeto do edital. Pela memória que eu tenho, a professora Silvana, o professor Maurício, o professor Zanlorenzi, a professora Katuta, a professora Edina, que não está mais aqui. Era um grupo de professores envolvidos com isso. Eu lembro que a negociação foi feita com o movimento social, anterior até a escrever mesmo o projeto que hoje se transformou no curso. Quando nós chegamos em 2014, todos nós passamos no concurso, a gente continuou as negociações, mas de uma conversa anterior já feita. Esse é o caminho feito com os movimentos sociais de luta por terra como MST e via Campesina, mais prioritariamente, eu lembro desse repasse dos professores (UFPRP1).

Outro ponto que cabe a destacar da parceria da UFPR com o MST se deu por conta das diferenças entre movimento social e universidade. Nesse sentido que UFPRP2 relata que nas reuniões com o MST sempre houve um certo receio com a equipe pedagógica que assumiria o curso e as suas vinculações políticas:

Sempre sentia uma certa desconfiança em relação a nós, quem seriam esses professores que foram aprovados, mas quais eram suas trajetórias profissionais e políticas? Então isso sempre estava nos questionamentos. Então, é isso, num primeiro momento foi assim e como se deu isso anterior a essas reuniões na qual eu participei, eu imagino que uma das professoras que era da comissão a Silvana, o professor Mauricio, a Angela Katuta, elas já tinham outras trajetórias, outras experiências via articulação paranaense da educação do campo. Então, elas já conheciam, e o MST, o Movimento, e a articulação da educação já se conheciam. Uma questão que sempre estava era de construir esse instrumento de acesso, como que seria nosso vestibular, essa era sempre uma questão presente. Se seria um vestibular nos moldes tradicionais, ali a gente gestou e criou um vestibular específico, não era excludente, mas um vestibular que ingressasse (UFPRP2).

Por outro lado, nesta relação UFPR e ELAA houve algumas tensões e contradições. Como relata UFPRE1 uma das contradições estava presente em estudantes do MST que queriam acessar o curso e não o conseguiram por conta de não ter a carta de acompanhamento político. Na primeira turma, formada pelos movimentos sociais, essa carta era requisito do processo seletivo especial.

Na turma da Lapa. Eu conversei com os que não puderam entrar por causa disso e são pessoas do próprio MST e isso é uma contradição. Porque dentro do espaço de contradição, há resistência, há embates políticos. Claro, isso não foi um limitador, porque a nossa turma em especial, tem essa questão, essa questão do acompanhante político. Muitas vezes, o acompanhante político e o movimento estavam numa perspectiva de formação política. O movimento também tinha um objetivo com os educadores. A LECAMPO tinha um objetivo, mas o movimento também tinha um objetivo de formação política. Foi muito importante, não descartamos a questão que teve da formação com o movimento. Mas, foi um pouco deficiente o acompanhamento do movimento, porque o movimento queria uma coisa mais concreta, assim, de formação (UFPRE1).

Mesmo nesse sentido, UFPRP1 e UFPRE1 relatam que o acompanhamento político não funcionou como deveria, pois, muitas vezes, esse acompanhante não conhecia o projeto do curso e a finalidade da formação para educação do campo. Desta relação, também se destaca o conflito dos interesses entre as duas realidades, da universidade e do movimento social. Isso se deu pelo fato de que o movimento social estava preocupado com a formação política e militante dos educandos da

licenciatura em educação do campo como quadros do movimento, enquanto a equipe docente do curso tinha a preocupação com a formação do educador do campo com a habilitação em ciências da natureza. Desta forma, como relata UFPRP2, sempre havia dificuldades com o calendário do tempo comunidade que, muitas vezes, ficava estrangulado com atividades do movimento.

Porém, mesmo com tais diferenças e contradições a ELAA concordou com o curso, como traz UFPRP1 em seu relato quando recorda a dificuldade financeira enfrentada pelo não empenho de duas parcelas relativas ao PROCAMPO. A ELAA financiou o curso com seus próprios recursos por dois semestres para que não houvesse atraso na formação destes estudantes. Nas suas palavras:

A ELAA cumpriu um papel fundamental no início, segurou ali um semestre, até dois, de bancar o custo que nós tínhamos concordado que o curso bancaria que é o alojamento e a alimentação, alguns custos fixos, da estrutura, água que água não precisa porque bombeia-se lá na fonte, mas precisa pagar energia elétrica para ligar tudo isso. Enfim, a gente não pode esquecer isso, bem lembrado, porque, se não fosse isso, se fosse uma instituição que realmente precisasse do dinheiro não conseguiria manter os estudantes lá. Hoje, depois de um certo tempo os estudantes tiveram acesso à bolsa, conseguiram bancar alguns custos deles e nós conseguimos também alimento da universidade e suprimos aquele custo em um pouco mais em alimento, que a ELAA bancaria os custos (UFPRP1).

UFPRP1 destaca que a participação não foi somente do MST com a equipe pedagógica da ELAA. Lembra que o coletivo de professores sempre buscou construir relações com outros movimentos sociais para além do MST, dialogando com seu território.

Boa comunicação com as comunidades foi bem tranquilo, porque os educadores e professores do curso, a gente sempre foi atrás das comunidades. Foi bem legal, aproximamos bastante conversas com lideranças do movimento do MOPEAR, com pescadores artesanais nas ilhas, com os quilombolas no litoral, quilombolas no Vale, com os assentamentos, acampamento, via campesina de forma geral. Bom, pelo menos, olhando de fora e de dentro, a gente conseguiu estreitar (UFPRP1).

Porém, em sua avaliação, UFPRP1 compreende que ainda há um longo caminho a percorrer e avançar na relação com outros movimentos como o indígena, os faxinalenses, a rede puxirão e propriamente os pescadores artesanais, organizados no MOPEAR.

Nós temos, acho que isso nós temos de avançar, é uma conversa com as lideranças estaduais do movimento indígena, através da CIME (Comissão Indígena Missionária), já aproximamos a conversa com alguns indígenas da etnia guarani. Acho que também, os faxinalenses a gente não conseguiu ter uma conversa, somente um contato. Mas, acho que a gente está bem adiantado. [...] Trazer o MOPEAR para dentro das instituições, também, para aqui da questão dos caiçaras e pescadores artesanais. Acho que tem de melhor, a gente não evoluiu, entrar novamente em contato com os movimentos que representam as comunidades tradicionais do Paraná, a rede puxirão acho que precisa, não tem nada, só tem o Prof. Marcelo que participa como professor lá. A gente tem de evoluir como curso, não é só o professor Marcelo que tem sozinho essa responsabilidade, acho que somos todos nós, é uma tarefa nossa e também com as lideranças do movimento quilombola paranaense e paulista, do Vale do Ribeira, acho que seriam três ações que melhorariam bastante o que a gente já tem. Tem boa relação, consegue conversar, consegue propor bastante coisa junto, mas falta cristalizar isso em um documento, ou em um projeto a longo prazo de ações, um calendário, a cada tanto tempo vai ter uma turma com vocês, já vão pensando agora para fazer uma melhor divulgação. Porque acho que se a gente não trazer o movimento social, tem de trazer o movimento social, espero que nessa reformulação do PPP preveja isso de trazer lideranças do movimento para fazer parte de nosso curso, tipo, uma reunião trimestral que o curso debata com movimentos sociais, pautas iguais, para trazer mais estudantes. Acho que a gente ganharia, mas, eu não tenho a fórmula, tem que debater (UFPRP1).

UFPRP1 e UFPRP2 também destacam que um elemento fundamental para incluir e dar participação aos sujeitos do campo no curso é a questão do processo seletivo. UFPRP2 destaca que na seleção tem sido o grande trunfo da LECAMPO para selecionar o sujeito do campo.

O processo seletivo eu destaco como nosso trunfo, de selecionar um sujeito que pense o campo a partir do campo, não que eu acho que é um curso que não pode trazer outro sujeito, mas enquanto especificidade mesmo do curso (UFPRP2).

UFPRP1 ainda destaca que é a partir do processo seletivo especial que o curso tem priorizado fazer contato com os movimentos sociais, comunidades e associações. O entrevistado compreende que é o curso que tem de ir até esses sujeitos e compreender a sua demanda. Ressalta que ainda há muito o que melhorar, mas também coloca que o curso já caminhou bastante neste sentido.

Agora, nesse vestibular, a gente recuperou algumas conversas com a Via Campesina e ampliou para os movimentos quilombolas, a partir, disso, a CONE e educadores populares do Vale do Ribeira, tanto paulista como o paranaense. Mas, meu entendimento é que ainda precisa melhorar bastante. Não teve assim, acirramento, da instituição universidade com movimento social. Teve lá no início alguns pontos de vista muito contrários, mas que depois convergiram e andou. A experiência da ELAA que teve com eles uma boa relação, alguns momentos ou outros que sempre tem, não tem como fazer uma parceria sem fazer algumas briguinhas, normal, mas que não prejudicou em nada. Mas, o que a gente tem de fazer, que é o óbvio, aproximar mais efetivamente com o setor de educação do MST, com a ELAA, isso nos movimentos mais organizados de luta por terra e dizer: Olha, como que a gente vai fazer daqui para frente para ter sempre uma turma itinerante no território? Quais são os protocolos e agenda de ações? Acho que tem de deixar bem escrito, escrito mesmo, a gente começou um pouco esse ano, mas acho que para 2020 a gente feche uma ideia bacana (UFPRP1).

Para além dos movimentos sociais e comunidades, a LECAMPO desenvolveu parcerias com o poder público para construção das turmas itinerantes nos territórios. O entrevistado UFPRP1 avalia que as parcerias com participação dos poderes municipais, dentro do eixo de análise política, tinham alguns limites na garantia das condições mínimas de funcionamento das turmas nos territórios.

Com relação a participação dos estudantes no curso, UFPRP1, UFPRP2, UFPRE1, UFPRE2 e UFPRE3 relatam que os estudantes oriundos de movimento social tiveram grande participação no cotidiano do curso e em alguns movimentos coletivos, mas, os estudantes no geral eram muito passivos e não tinham a mesma articulação para participar de instâncias do curso e dos movimentos coletivos.

Na UFPR, UFPRP1 relata que os estudantes foram muito tutelados pelos professores. Ou seja, não tinham a participação efetiva no curso e na vida universitária como se esperava.

Até na universidade. Eu fui estudante aqui na universidade, fui do movimento estudantil, na década de 1990. O protagonismo era

muito maior, os estudantes eram melhores organizados, para encampar uma luta por bolsa, por melhoria da educação, por estrutura melhor. Eu acho que os estudantes de hoje estão muito apáticos, não requerem muito os direitos internos a universidade, com assistência, até porque a assistência estudantil está bem resolvida. Mas, para requerer, politicamente, mais educação, melhores condições de educação, tá bem aquém, assim. Nosso curso entra nisso também, porque não está sozinho, está no meio de um universo maior (UFPRP1).

Para UFPRE2 os estudantes oriundos de movimentos sociais no curso foram os grandes protagonistas no sentido da organização discente e de constituição do centro acadêmico. Ainda afirma que depois que a turma Albert Einstein (Lapa) se formou, o centro acadêmico se desestabilizou e, atualmente, encontra-se desarticulado politicamente.

Não são feitas reuniões, nem de centro acadêmico, nem outras. O pessoal da articulação, o Wellington ficou à frente para o terceiro encontro regional, ninguém mais entrou em contato com ele. Não se sabe o que está ocorrendo em volta, acho que é isso que está faltando, falta uma direção para eles. Eu confesso que fiquei seis meses à frente de centro acadêmico, mas não consegui articular nada, você trabalha de segunda a sexta, você não tem condições, não é desculpa, mas quando você não consegue ver um caminho. Não sei como isso poderia ser atacado (UFPRE2).

Nesse sentido, UFPRE2 e UFPRE3 entendem que as participações de suas respectivas turmas (litoral e Cerro Azul) não foi ativa. Conforme os relatos, a primeira turma, a dos movimentos sociais, é que organizava mais os processos estudantis.

Então, a questão da participação a gente via assim, muitas vezes a gente ficou a desejar. Mas, eu acho que os alunos eles poderiam ter mais atitude. Porque a gente vê isso que tem uns que não gostam de se envolver, tem uns que gostam de se envolver demais. Igual, a nós aqui, tem uns que a gente via que se envolvia porque queria, tem outros que já que não se envolviam porque não tinham disponibilidade e outros porque não queriam mesmo. Eu acho, assim, que a questão, até mesmo quando a gente vai nos encontros, tinha grupos. Grupos que sempre estavam na frente porque queriam, grupos que estavam de lado porque não queriam muito se envolver. Acho que falta algum ânimo para dar neles, para eles verem, que esses encontros são fundamentais e a participação dos estudantes são fundamentais em todos os espaços (UFPRE3).

Com relação ao Centro Acadêmico, UFPRP1 relata que foram os estudantes que buscaram apoio da coordenação para construção deste espaço de representação estudantil. Ainda lembra que os estudantes dos movimentos sociais tinham um protagonismo maior no quesito organizativo. UFPRP2 entende que a construção do centro acadêmico ainda é muito frágil e se dá devido a dispersão territorial dos estudantes que não tem condições físicas e técnicas de se encontrar constantemente para organizar todos os processos. Este é um ponto em que UFPRP1 também concorda que a distribuição dos estudantes dificulta a efetiva participação no curso e conseqüentemente a sua organização.

Para além da participação estudantil, UFPRP1 relata que havia um apoio da direção do Setor Litoral para com o projeto, relatando que o diretor à época assinou o projeto no local destinado à assinatura do reitor e o mandou para o MEC para tramitação do curso. Nas suas palavras:

Na questão do apoio de uma gestão dentro do setor. O curso foi criado, porque teve um apoio de uma gestão. Inclusive, o diretor anterior assinou pelo reitor e teve uma certa consequência política a partir disso. Então a gente não pode esquecer e dizer que não houve apoio, teve apoio. Tanto é que o curso existe em função disso, temos de ser bem honesto em função disso (UFPRP1).

Para a categoria tecnocracia relata UFPRP1 que três anos após a aprovação do curso, no vestibular da Turma Guará houve um desentendimento entre reitoria, direção setorial, curso e a prefeitura de Morretes, devido a rumores de que a licenciatura em educação do campo iniciaria no município em um campus da universidade, fazendo com que os docentes decidissem por retirar a cidade dos planos para criação de turmas territoriais. A partir disso, a direção do setor protocolou três documentos despachados pelo então diretor do setor. Estes documentos retiravam a autonomia do curso e da coordenação de decidir os rumos do curso, invalidou os documentos feitos com as tratativas dos estudantes e levantou o pedido de toda a documentação do curso para verificar quais eram os problemas de ordem estrutural para não se ter aulas em Morretes.

A partir disso, começa uma certa retaliação, não sei se seria a palavra, mas, um olhar não mais priorizado para o curso, por exemplo, de ter um apoio de uma direção do setor de fato para

conseguir bolsa para os estudantes, porque, nesse momento, eram duas por ano. Os carros começaram a ser negados mais efetivamente, mais rotineiramente e tivemos uma certa intervenção [...] Requereu todos os documentos. Eu enquanto coordenador fui impedido de assinar documentos pela câmara e até de gestar e presidir reuniões. Teve uma intervenção realmente administrativa, que depois superou-se com uma conversa mais próxima do vice-diretor, que de fato era o diretor no momento. A gente conseguiu e o coordenador pedagógico que na época estava aqui no setor, a gente conseguiu ir rompendo essa, essa, existência, e a aversão ao nosso curso e essa rivalidade política (UFPRP1).

Neste sentido, aqui percebe-se que há intervenção política no curso, uma vez que o mesmo rompeu com acordos feitos antes do início das atividades da LECAMPO. De acordo com as atas setoriais, já havia uma negociação para que o curso atuasse em Morretes. Porém, devido a pressões de políticos da administração municipal, muitos professores não se sentiram seguros a iniciar uma turma na cidade. Esta decisão de migrar a turma do litoral de Morretes para Matinhos gerou um movimento de intervenção política da reitoria, a qual tinha interesse na fundação do novo campus e que colocou a direção setorial em um movimento de intervenção no curso, impedindo o coordenador de desenvolver suas atividades.

Com relação a categoria desafios, UFPRP1 e UFPRP2 compreendem que o curso teve inúmeros desafios com relação a processo seletivo, transporte, espaço físico, verbas e no reconhecimento do curso pela estrutura universitária com estudantes que também tem os mesmos direitos a assistência estudantil.

Um desafio que foi colocado por UFPRP1 é que inicialmente o vestibular era em duas fases, mas com o intuito de criar um processo seletivo mais inclusivo foi inserida uma terceira, constituída por entrevista com uma banca para apresentação do candidato. Este recurso possibilitou uma maior rigorosidade na seleção dos estudantes no sentido de buscar a população prioritária para atendimento do curso.

Na UFPR, segundo UFPRE2 e UFPRP1, os estudantes tiveram que ocupar inicialmente salas de aula, causando conflito por espaço. UFPRP1 destaca que só recentemente com a mudança da administração universitária é que a PRAE autorizou o uso da verba do auxílio-moradia para financiamento de uma pousada como alojamento.

Para a UFPR, como colocado por UFPRP1 e UFPRP2, a alternância não foi um desafio. Uma parte dos educadores, mesmo não compreendendo, buscaram desenvolver, aprender a trabalhar com esta organização de tempos educativos distintos. O que os professores entrevistados relatam é que sempre houve uma dificuldade em se desenvolver o tempo comunidade, devido à territorialidade dos estudantes, da quantidade de turmas e da disponibilidade de transporte.

Ainda UFPRE1 compreende que houve uma dificuldade do curso em desenvolver o tempo comunidade. Segundo o estudante, os professores não estavam disponíveis para atender os estudantes na comunidade e o acompanhamento político do MST não funcionou para sanar essa ausência. Na sua leitura, para dar conta do tempo comunidade, o curso deveria ter mais professores para que pudesse ter uma participação docente mais ativa nas comunidades.

UFPRP1 disse que o grande desafio foi a estrutura burocrática da universidade com as suas esferas administrativas, pois tiveram dificuldade em compreender a alternância. Segundo seu relato, a alternância era comumente compreendida como educação à distância. O caso mais emblemático desta leitura equivocada encontra-se nos primeiros anos de funcionamento do curso com a PRAE. A pró-reitora à época tinha a compreensão de que os estudantes só deveriam receber bolsa pelo tempo que estavam na universidade. O tempo comunidade não era visto como momento educativo. Assim, nas tratativas e negociações com o curso determinou-se que os estudantes da educação do campo só teriam acesso a duas parcelas de bolsa por ano das doze a que tinham direito. Além disso, negou-se o pedido de auxílio-moradia destes estudantes compreendendo que, como eles não moravam na localidade da sede do campus, os valores de auxílio não poderiam ser utilizados.

Esta situação só foi resolvida depois de várias reuniões das diferentes coordenações de curso e com a mudança dos quadros da reitoria, pois outra equipe tinha uma maior compreensão do curso de licenciatura em educação do campo.

De acordo com os documentos do PROCESSO nº 23075.149596/2016-42 e os relatos do professor UFPRP1, houve um problema no repasse da verba oriunda do PROCAMPO. A gestão universitária explica que a universidade não pôde empenhar os valores referentes ao funcionamento do curso por ter atingido o teto de gastos. Desta forma, segundo a PROPLAN, os valores do curso retornaram aos cofres da

União, que foi pedido pela coordenação do curso e negado pela administração superior, alegando que havia impedimento de dotação orçamentária para se fazer um termo aditivo.

Assim, o curso somente teve acesso direto a uma parcela das três que vieram para custear as ações do PROCAMPO, aproximadamente 450 mil reais. O montante de 960 mil reais foi devolvido pelo não empenho. Neste caso, temos novamente uma amostra da tecnocracia, como coloca Lefebvre (1972), a decisão de não empenhar a verba, apesar de ter tido uma resposta técnica, foi uma decisão política, uma vez que os valores ficaram por um bom tempo, alocados, na universidade e esta optou por não fazer o empenho como mostra o processo nas correspondências digitais trocadas entre a SECADI e um dos professores à frente do processo de implementação do curso. Neste sentido, vemos aqui um caso do mito tecnocrático, uma decisão política mascarada de uma decisão racional e técnica.

Na UFPR os professores UFPRP1 e UFPRP2 também compreendem que a direção do setor sempre deu apoio ao curso, os atritos institucionais foram em nível de reitoria e pró-reitorias. Como recorda UFPRP2 o curso tinha, no início da jornada, muita dificuldade para conseguir aprovação de veículos para deslocamento dos professores com a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) que cuidava da Central de Transporte (CENTRAN) da Universidade.

Num primeiro momento a gente tinha uma indefinição se o carro ia sair ou não até a gente uma dinâmica que o transporte não foi mais nosso problema, não foi uma dúvida, não era um problema, era uma dúvida (UFPRP2).

UFPRP1 lembra que apesar de não ter os técnicos que o curso tinha direito, a direção setorial, em contrapartida, sempre colocou a sua estrutura à disposição do curso que, na sua visão, é um ganho, pois o trabalho que hoje é feito demanda mais de três técnicos. Então, na sua percepção o curso obteve um ganho.

Neste sentido, analisando a situação da LECAMPO na UFPR percebemos que é um curso que se constituiu desde a base na articulação com os movimentos sociais. É verificado que desde o início do curso a equipe de educadores responsáveis pela implementação buscaram ouvir o MST, os movimentos quilombolas, comunidades

ribeirinhas e professores do campo das redes estaduais e municipais no litoral do Paraná e Vale do Ribeira. O curso teve inúmeras disputas desde sua proposição, na sua criação e no desenvolvimento das atividades relacionados com disputas maiores no Setor Litoral de vagas docentes, com relação a abertura de novos espaços para atuação da universidade no Litoral. O que fica claro, a partir dos dados, documentos e entrevistas, é que já havia uma intencionalidade da reitoria da UFPR em utilizar o curso como pedra fundamental da criação de um novo campus universitário na cidade de Morretes. Porém, devido a alguns atritos ocasionados pelo poder político municipal de Morretes esta proposta não foi adiante, gerando uma série de retaliações ao coletivo de professores do curso da LECAMPO. Algumas delas foram com relação ao não atendimento das demandas do curso, com a retirada de autonomia da coordenação e do coletivo de professores para tomar decisões e com o não empenho de parcelas do PROCAMPO, registrado no processo administrativo nº 23075.149596/2016-42.

O que também se percebe é que a LECAMPO trabalha com uma diversidade de estudantes, sendo um dos únicos cursos a ter em seus quadros discentes todos os grupos étnicos previstos pela política do PROCAMPO. Neste sentido, esta diversidade explica-se, em parte, pelas parcerias com movimentos sociais construídas na implementação do curso e os movimentos dos professores como um coletivo para fazer parceria com outros movimentos e comunidades, apesar de ainda se ter lacunas neste processo, como a dificuldade de comunicação com o movimento indígena e as suas lideranças e com o MOPEAR no litoral do Paraná.

Á respeito da relação do curso com a universidade percebe-se que o curso teve inúmeras dificuldades proporcionadas pela falta de estrutura adequada aos estudantes, para as aulas e também deficiências com relação ao transporte de professores e estudantes para as aulas nos territórios. Estes desafios só foram superados a partir da articulação coletiva dos docentes e discentes do curso para lutar e resistir, buscando alternativas e resolvendo os problemas. Porém, não há um movimento estudantil organizado no curso. As movimentações discentes na LECAMPO são dependentes de estudantes oriundos dos Movimentos Sociais, que tem maior ímpeto de atuação e tomam à frente das situações. Por exemplo, no episódio das ocupações do Setor Litoral contra os retrocessos e cortes na educação e especialmente por conta da MPV746 de 2016, os estudantes oriundos de

movimentos sociais tomaram à frente do processo organizativo da ocupação dando o caráter coletivo e político a ação.

Com relação a composição do coletivo de docentes da LECAMPO é destacado nas entrevistas uma grande diversidade de trajetórias e formas de pensar a educação. O que se ressalta é o engajamento de toda a equipe docente para abraçar e compreender o curso, buscando seu pleno desenvolvimento.

Desta forma, podemos compreender que as ações da LECAMPO no Setor Litoral reverberam positivamente dentro um processo de ressignificação do projeto de universidade e incluir uma grande diversidade de pessoas oriundas dos grupos previstos na política PROCAMPO. Para além disso, compreende-se como um curso que inova na forma de atuação da alternância e também pedagogicamente a partir da articulação coletiva dos docentes do curso.

3.1.3. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

O curso da EDUCAMPO da UFSC dos cursos analisados é o que está a mais tempo em funcionando. Localizado em Florianópolis, tem uma das maiores equipes de professores entre as LEDOCS, pois, teve entradas em concursos públicos via REUNI e, posteriormente, acesso ao PROCAMPO no Edital 2012 e teve 15 novos códigos de vaga docente e três técnicos administrativos. Esta experiência PROCAMPO tem um diferencial das demais. A mobilização estudantil é um ator político importante e que movimenta o curso. Atualmente, os estudantes da EDUCAMPO estão organizados em torno do Centro Acadêmico da Licenciatura em Educação do Campo (CALECAMPO) tornando-se o principal porta-voz dos estudantes, articulando as lutas junto ao coletivo de professores do curso.

Na análise da categoria concepção os entrevistados compreenderam que o curso vem desenvolvendo os conceitos de alternância, educação do campo e área do conhecimento com algumas incompreensões, entendendo que por serem conceitos novos, muitas vezes carecem de estudo.

Com relação a equipe docente, UFSCP1 compreende que sempre houve uma parte que tem uma boa compreensão da alternância e outra que não tem tanto

domínio desta questão. Coloca que chegaram a fazer reuniões só para debater o que era a alternância. Também relata que durante o curso houve diferentes desenhos da alternância e que em uma turma mais recente não há propriamente a alternância muito em função dos acordos dos professores que estão na turma com os estudantes. Segundo seu relato:

Mas, tem uma questão que Alfredo Wagner é uma turma noturna e a turma litoral 2 que é uma turma que acontece aqui, que é a nona turma, também é uma turma noturna. Isso descaracterizou o TC, esse é um problema atual que o curso tá enfrentando. Ao pensar as aulas concentradas a noite e semanalmente, não é quinzenal é semanal, entendeu, é uma coisa que o curso tá enfrentando agora, e eu não sei como vai se resolver que agora eu estou aposentada (UFSCP1).

UFSCP1 relata que a compreensão da alternância tanto para os professores do curso, quanto para a estrutura burocrática da universidade foi difícil. Em sua entrevista deixa bem claro que com relação a instituição as tratativas sobre a EDUCAMPO eram constantes e a cada mudança de gestão universitária as negociações sobre o curso tinham que ser refeitas. UFSCP1 disse também que a cada mudança de gestão o curso tinha que reexplicar para os novos gestores o que era alternância de tempos pedagógicos que comumente era confundida com educação a distância.

Já para a questão da categoria disputa, o curso que teve maior desafio foi a UFSC. De acordo com os relatos de UFSCP1 e UFSCP2, os professores constantemente tinha que fazer reuniões com diretorias de centros, reitorias e pró-reitorias e que a cada mudança de gestão todo o trabalho de diálogo e convencimento tinha que ser refeito. Já os estudantes UFSCE1, UFSCE2 e UFSCE3 compreendem que faltou apoio da UFSC para os estudantes, principalmente, nas turmas fora da sede universitária, de território.

Um dos episódios, dentro da categoria disputa, que UFSCE1 comenta é no caso da votação para moradia estudantil, onde os estudantes são questionados por uma das chapas, a administração universitária, se poderiam realmente votar, uma vez que estes não os reconheciam como estudantes, pelo fato de não os ver todos os dias na universidade.

[...] a universidade dizer que a gente é minoria, tem a ver com eles dizendo que a gente não tem direito a votar, porque a gente faz alternância, em 2017, teve um processo eleitoral na moradia que a gente ficava, porque o módulo é considerado como um anexo, saiu uma nota da PRAE dizendo que a gente não podia votar. [...] É, que a gente não poderia participar do processo porque a gente não era reconhecido como aluno. Isso em um documento oficial. A gente ocupou aquela sala da reitoria e a principal discussão foi lá de provar para o próprio pró-reitor, os pró-reitores que estavam lá, que a alternância não era a mesma coisa que educação a distância, a UFSC tinha um compromisso tem um compromisso com a educação do campo e que a gente teve de provar que estudávamos e que nós também éramos estudantes. Que a gente cumpria uma carga horária, que a gente cumpria dez disciplinas por semestre, coisa que não tem em outros cursos. Que a gente tinha notas boas e o cara só se convenceu depois que foi lá na CGE e viu lá que o pessoal tem frequência, o pessoal tem nota. Ele veio conversar espantado conversar com a gente, mas foi três horas de discussão com reitora, pró-reitores que a gente tinha direito a voto e que a gente não ia aceitar os acordos pouco tolos que propunham, tipo: vocês, então assinam um documento aqui (UFSCE1).

Durante este episódio, UFSCE1 ainda relata que quando o grupo de estudantes foram conversar com os pró-reitores e reitor eles duvidaram que realmente os estudantes da educação do campo eram da UFSC. Tanto é que o reitor na ocasião pediu ao sistema de gestão acadêmica verificar se eles tinham vínculo com a universidade.

UFSCE3 também comenta, a partir da visão de um estudante de turma em território, que o sentimento, a percepção que eles têm da UFSC, é que apesar de serem estudantes a universidade não os trata como tal. Também comenta um episódio de acesso à bolsa permanência na instituição que, com toda a dificuldade, os estudantes de sua turma mandaram a documentação. Porém, na hora da entrevista, estas foram marcadas fora do tempo universidade, impossibilitando a ida dos estudantes até Florianópolis e, de certa forma, rejeitando o processo de bolsa permanência devido ao não comparecimento.

Para UFSCE1 o ápice do movimento de disputa foi quando o CALECAMPO, junto ao coletivo de estudantes da EDUCAMPO da UFSC, constrói uma denúncia ao

MPSC com relação a insalubridade do espaço que a universidade destinou para moradia estudantil e o PAEP¹⁸.

Para além das disputas com as estruturas da universidade para garantia dos direitos estudantis e de estrutura mínima para funcionamento do curso, UFSCP2 e UFSCPE1 relatam que havia grupos de professores que desenvolviam atividades e projetos via PRONERA que não aderiram à causa da licenciatura de educação do campo e viraram opositores ao curso, colocando que este não coadunava com um projeto de educação do campo.

Para UFSCP2 o que acontece é que parceiros acabam virando rivais e tornam-se obstáculos ao curso, o que na sua visão enfraquece a educação do campo da instituição.

Com relação a categoria negociação o que podemos perceber é que a EDUCAMPO na UFSC nasce com uma estrutura bem sólida e que, a partir de acordos institucionais, se reafirma a partir da criação do Departamento de Educação do Campo (DEC) dentro do Centro de Educação (CED).

UFSCP2 compreende que o curso da EDUCAMPO da UFSC é aprovado e criado dentro da estrutura da universidade por dois motivos: (i) articulação política da equipe de implementação com projetos de pesquisa e extensão organizado sob o Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável e (ii) por conta da necessidade da universidade ter que aprovar um projeto via REUNI para não perder verbas e códigos de vaga docente.

Então na visão dos professores entrevistados a instituição apresentou resistência de alguns setores em relação aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. UFSCP2 ressalta que a EDUCAMPO foi aprovada por conta da necessidade de aprovar um curso via REUNI e que este processo no conselho superior da UFSC não teve a devida atenção, tendo que ser aprovado às pressas:

A aprovação do curso, inovador, não passaria num conselho universitário por um colegiado qualquer conservador e era nosso

18 O PAEP é um programa emergencial criado na UFSC para prestar atendimento a estudantes em vulnerabilidade social que não se encontram amparados pelas políticas de permanência da instituição.

caso, não passaria se não fosse a ambiência do REUNI. Nós encaminhamos a proposta de um curso por área de conhecimento. [...] Alternância, essas duas características fundamentais, mas no bojo veio uma carrada de outros cursos que tinha de ser encaminhado imediatamente em Brasília para o MEC por conta da adesão do REUNI. Então nem se questionou grande coisa a respeito do que significava isso, foi aprovado e agora está aprovado. Agora tem de acontecer, isso que seria que poderia ser uma grande dificuldade institucional, acabou sendo contornada (UFSCP2).

O curso da UFSC, para buscar poder dentro da estrutura burocrática da universidade, desenvolveu as tratativas políticas e técnicas para construção de um departamento de educação do campo, tornando-se o único curso da região Sul que está organizado em um departamento próprio (UFSCP2).

UFSCP2 explica no seu relato que a participação com os movimentos sociais começa desde o início do desenho da proposta, para alavancar a participação o coletivo responsável pela implementação constrói o instituto de educação do campo e desenvolvimento territorial sustentável que busca, na visão de UFSCP2, articular os movimentos de educação do campo na UFSC.

Nós começamos a chamar as organizações e movimentos sociais parceiros que se dava no âmbito do que nós estávamos criando também naquele momento, desde 2008, que chamamos de instituto de educação do campo e desenvolvimento territorial sustentável. Foi criado, inclusiva, com portaria do reitor, mas que na prática significava um grupo de extensão, articulados no âmbito do CED do CCA, especialmente estes, e do centro de filosofia de humanas e sociais. Este instituto desenvolvia práticas diversas como: seminários de educação do campo, extensão, diversos cursos de extensão de formação continuada que vinha do MEC, pesquisa, tínhamos um projeto de pesquisa. Criamos um laboratório de pesquisa em educação do campo e neste instituto nós chamávamos os movimentos sociais para discutir conosco. Uma das atividades no campo da extensão foi a criação do FOSEC (FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO) que hoje mudou de nome e está como Articulação de Educação do Campo (ACECAMPO) em Santa Catarina. Nasceu na verdade como o antecessor ACECAMPO nasceu como FOSEC até se identificando com FONEC que é Fórum Nacional de Educação do Campo (UFSCP2).

Porém, UFSCP2 compreende que houve ausência de movimentos sociais, principalmente o MST de Santa Catarina. Neste sentido, UFSCP1 e UFSCP2 relatam que as primeiras turmas não têm a vinculação com os movimentos sociais. Nos dois

relatos, constata-se que essa relação foi construída posteriormente com a criação de uma turma em assentamento da reforma agrária. UFSCP2 recorda que no início havia uma diferenciação de posicionamento do MST nacional para com o MST do estado de Santa Catarina. Na sua visão, o MST de Santa Catarina não deu a devida atenção ao curso construído na UFSC.

Houve foi ausência, como eu disse, que os dois grandes sujeitos dos movimentos sociais nacionais é o MST, via campesina, e a CONTAG, nacional. Que é a confederação dos trabalhadores da agricultura. No estado de Santa Catarina nós temos o MST, mas como eu disse, eles afastados fisicamente. Mais lá para o oeste, eles não se envolveram muito, até mais recentemente com a criação do curso lá. A partir disso, a instituição discutiu como fazer acontecer a participação mais efetiva do MST, então fomos lá, ok. Então, mudou, começa a mudar. Já a FETAESC diferentemente do que é a CONTAG, confederação da qual ela faz parte. A FETAESC é um órgão extremamente reacionário, conservador, até participava através de uma assessora. A assessora tinha até uma participação interessante, mas não houve nenhum envolvimento da federação. O que nós tínhamos, no início, de interlocução interessante era com a UNDIME. A UNDIME através de uma professora que foi homenageada recentemente nos dez anos de educação do campo, a professora Lurdinha, que é originária da rede pública municipal e dirigia a rede pública municipal de Canoinhas. Ela era um nome influente na própria UNDIME, a UNDIME a designou como um membro do FOCEC em representação a UNDIME. Então, a nossa interlocução se dava mais com as redes públicas municipais e estadual com a UNDIME e menos com os movimentos efetivos do campo. Muito menos, se dá vai com as redes diretamente (UFSCP2).

De acordo com UFSCP2, o curso, através do instituto criado na UFSC, o Instituto de Educação do Campo, procurou articular no estado de Santa Catarina um fórum permanente, denominado inicialmente de FOCEC, porém, com o passar do tempo este foi esvaziado em relação à participação dos movimentos sociais, muito em virtude de uma queixa do MST Santa Catarina de que o FOCEC olhava muito para a questão do litoral e pouco para as questões do interior catarinense. A partir desta crítica, os movimentos sociais do interior criam a Articulação Catarinense por Uma Educação do Campo (ACECAMPO).

Esta relação é retomada o tempo, a partir de outras contratações de professores que tem uma inserção dentro dos movimentos sociais, principalmente

com o MST. Estes criam um grupo denominado GECA e a partir do grupo e de articulações do coletivo de professores é que a turma no assentamento, mais recente, é possível.

De acordo com UFSCP2 para além dos movimentos sociais e da EDUCAMPO da UFSC, o FOSEC tinha como objetivo fomentar outras experiências em educação do campo nas universidades estaduais e nos institutos federais. Porém, como relata o que atrapalhou a articulação maior para consolidação de outros projetos de Educação do Campo no estado de Santa Catarina foram dois fatores: o primeiro foi com relação da falta de pressão dos movimentos sociais em conjunto com o FOSEC e o segundo se deu por conta de que nas outras instituições não se tinham coletivos de professores comprometidos e articulados com a aprovação dos cursos. Relata que no IFSC e IFC havia professores interessados em acessar os editais PROCAMPO, porém, coloca que estes não tiveram força coletiva para conseguir implementar e submeter as propostas nas suas instituições.

Faltou o movimento social pressionar. Ficava aqui o instituto de educação do campo aqui na UFSC, estimulando que o IFC e o IFSC, chegamos, enfim, criassem as propostas, ajudamos a discutir, elaboração do projeto. Mas, na hora desse povo, essas instituições encaminharem efetivamente algo, tinha que ser pelo viés da pressão da base, das bases sociais, que não se mexeram. Não entenderam, não quiseram entender, não entenderam, não acordaram, enfim. E como era um desafio muito grande, as instituições que não tinham um núcleo, a priori, estabelecido, com coragem suficiente para encarar a proposta, não se sentiu amedrontada. No nosso caso, eu havia retornado de Brasília, imbuído dessa percepção e tinha um núcleo, ainda que pequeno, um núcleo básico que criava já, se articulava dentro do instituto de educação do campo, que dava coragem para um grupo pequeno de professores propor um curso novo e desafiador. Essas instituições não tiveram força para enfrentar por si só o desafio. Como não teve, pelo que eu percebi não houve nada de movimentação de movimento social que fosse. Nem Sombrio que era um dos casos, o instituto, muito menos Sombrio. Tão pouco Canoinhas que era onde o instituto também. Em Canoinhas era IFSC e IFC era Sombrio, acho. Nenhum desses lugares, encaminhamos para outros, encaminhamos via FOSEC para procurarem nas suas regiões instituições federais que poderiam apresentar proposta e acabou que não deu, só nós da UFSC que apresentamos uma proposta de ampliação do nosso que já existia (UFSCP2).

Na questão estudantil UFSCE1 compreende que a partir da pressão houve negociação com as estruturas da universidade e que os estudantes de educação do campo tiveram acesso a um espaço na casa dos estudantes, no início, dividido com o PAEP e, posteriormente, após tratativas e com o apoio da coordenação do curso, consegue que este espaço seja realmente para os estudantes de educação do campo residirem quando estão em tempo universidade na UFSC em Florianópolis.

Com relação a categoria participação percebe-se que a EDUCAMPO teve um forte protagonismo discente que foi construído a partir do processo político e pedagógico desenvolvido pelos docentes nas disciplinas do curso e nos grupos de estudos, pesquisa e extensão. No que toca as disciplinas desenvolvidas, UFSCE2 relata a importância das disciplinas de políticas públicas para compreensão do projeto da educação do campo e do papel estudantil dentro da estrutura universitária:

Eu diria que foi uma transformação qualitativa de mundo de pessoa, desde as discussões que a gente começou ter em políticas públicas com os primeiros professores nossos foi o Munarim, já teve um impacto, até você conhecer todas as regiões do Brasil. Se confrontar com outros sujeitos, isso muda um pouco a gente (UFSCE2).

Outro ponto destacado pelos entrevistados é a capacidade de aprendizado com os movimentos sociais. Os estudantes UFSCE1 e UFSCE2 tem tido participações ativas em atividades da brigada urbana da via campesina. Entendem que este movimento é educativo e fortalece o papel político, enquanto educadores do campo formados e estudantes do curso de educação do campo.

UFSCP1 relata que este encontro foi um divisor de águas na visão e militância dos estudantes para com a educação do campo e movimentos sociais:

Então, assim, eles foram tendo uma condição, e foi muito interessante, sabe, porque foi uma marca dessa questão dos estudantes, do envolvimento, do entendimento do curso, foi no seminário lá em Laranjeiras do Sul. Nós fomos com dois ônibus com estudantes e professores, para o seminário. Foi impressionante, porque na ida você tinha uma conversa no ônibus, até de ironia, com as músicas, da educação do campo. Quando eles voltaram, eles voltaram transformados, no sentido do que foi a importância de participação, a imersão deles, me lembro que foi muito forte. Muito forte. Aquilo fortaleceu de uma forma, sabe, o envolvimento deles, essa coisa, inclusive, alunos que estavam se formando (UFSCP1).

No caso da UFSC, um grupo de estudantes oriundos de turmas em Florianópolis constituem o centro acadêmico denominado de CALECAMPO que passa a ter uma expressiva participação na vida cotidiana do curso da EDUCAMPO da UFSC e também na luta pelos direitos dos estudantes na própria universidade. Como relata UFSCP2 o “CALECAMPO vira um ator político dentro do cenário da universidade”.

Os estudantes UFSCE1 e UFSCE2 colocam que a força política e mobilização do CALECAMPO se dá em grande medida a partir, também, da formação do grupo de estudos GECA, formado por professores da EDUCAMPO mais ligados a movimentos sociais, que qualificou a discussão destes estudantes perante a diversas questões da educação do campo e da questão agrária brasileira.

Porém, UFSCE3 faz uma distinção entre as turmas do curso e conseqüentemente sobre a mobilização discente. Em seu relato mostra que a sua turma e em outras em territórios são bem divididas em posicionamentos e atitudes em relação ao curso.

A nossa turma, é uma turma só, mas é dividida em dois polos. Em relação, a nossa turma tem muitas pessoas que participam querem estar no movimento, se colocam nas místicas, querem interagir, querem debater, querem ir na luta. Mas, tem muita gente, não é isso, não quero participar do movimento, só quero me formar, não quero fazer nada, se reconhece tá bom, se não reconhece tá bom, também. (...) Mas, é a gente vê é muita gente que é da direita. Mas, eles têm muita gente que acaba não aderindo a luta, talvez por esse motivo, cada um tem sua opinião, então, eu acho que não se encaixam nesse movimento da educação do campo (UFSCE3).

De acordo com os relatos de UFSCP1, UFSCP2, UFSCE1 e UFSCE2, o CALECAMPO surge a partir de um grupo de 6 a 9 estudantes oriundos da turma da região do Contestado. Esse grupo organizou e mobilizou o centro acadêmico, inclusive, participando como parceiros na disciplina de políticas públicas ofertada no início do curso, como forma de apresentar o centro acadêmico e explicar aos novos estudantes sobre a mobilização estudantil.

Outro fator que é colocado por UFSCE1 é eles estarem sempre em Florianópolis. Essa proximidade com a universidade, de certa forma, ao seu ver facilita os movimentos, já as turmas nos territórios têm uma maior dificuldade de participar das mobilizações pelo fato de não estarem fisicamente presentes na universidade.

Com relação a tecnocracia, podemos percebê-la nos relatos dos entrevistados UFSCP1 e UFSCP2. Os dois compreendem que a universidade movimentou o curso e muitas coisas que haviam sido prometidas ou propostas durante a implementação do curso, simplesmente não saíram do papel ou os valores enviados via REUNI foram utilizados para outras questões dentro da universidade.

Um dos casos comentados que tiveram maior impacto no curso, segundo UFSCP1, foi a questão da moradia estudantil. Segundo a transcrição havia verba disponível para construção de moradia estudantil para os estudantes da educação do campo, porém, a administração universitária decidiu não utilizá-la, alojando os estudantes em um local sem as mínimas condições de convivência.

Essa turma, ela, os estudantes ficaram em 6, mas eles foram os que se constituíram politicamente por dentro do curso como uma liderança estudantil, é a primeira vez que o curso, que o estudante começa a se organizar e a fazer valer construindo dossiês de mais de 100 páginas com fotos sobre as situações de alojamento, das reivindicações de recursos que veio para construção de um alojamento para a educação do campo e esse dinheiro, acho que estava no quarto ano de curso, esse dinheiro acabou sendo negociado, não usado, nem construído, nem melhorado o espaço que tinham oferecido aqui na ressacada que é um espaço da UFSC (UFSCP1).

Com relação a categoria desafio, todos os entrevistados colocaram que a questão estrutural, de acolhimento dos estudantes da educação do campo pela comunidade universitária e a visibilidade do curso perante a estrutura acadêmica foram os maiores obstáculos para desenvolvimento da proposta PROCAMPO.

Um ponto que UFSCE1 levanta que é um desafio com relação às primeiras turmas foi o vestibular, pois a Comissão Permanente de Vestibular (COPERVE) não compreendia porque o curso de educação do campo tinha que ter um processo seletivo especial.

As primeiras turmas de educação do campo, a barreira delas, foi na seleção do vestibular, porque a universidade não entendia o que era alternância e não entendia também, rejeitava, essa ideia de um vestibular específico. Então foi feito um vestibular geral e quase não teve aluno, você tinha 120 vagas e foi uma briga do curso que aos poucos foi se consolidando na COPERVE (que é quem trabalha com vestibular) de ser um vestibular específico, de ele ser na

região, ser mais reduzido, mais simplificado. Mais para ver os perfis dos sujeitos, do que para cortar eles. Atualmente, a gente tem esse vestibular mais específico, mas, todo ano tem de se renovar a briga, tem que ser específico, tem que ser na região deles (UFSCE1).

Outra questão na UFSC que era um obstáculo ao acesso eram os atrasos no desenvolvimento do processo seletivo. UFSCE2 afirma que mesmo que o curso enviasse com antecedência a documentação do vestibular a COPERVE sempre atrasava o processo e, com isso, o prazo para inscrição ficava bem reduzido.

Apesar de ser um processo seletivo diferenciado que foi muito trabalhado pelo grupo de professores e estudantes, infelizmente, ainda é cobrada taxa de inscrição, o que na visão do entrevistado é um ponto que causa impedimento pelo valor financeiro e da dificuldade de se pagar um boleto em algumas cidades no interior.

Como foi colocado, segundo UFSCP1, o curso de educação do campo desde o início das suas atividades foi alojado nos mais diversos locais como a Escola de Aplicação da UFSC, que foi adaptada no período de férias escolares:

Alojava no colégio de aplicação, que foi o primeiro ano, a reitoria organizou as salas foram organizadas, foram conseguidos colchões, por nós, com o exército, a reitoria instalou chuveiros, lá no Colégio de Aplicação, instalou máquina de lavar em janeiro, para que os alunos tivessem condições ficar lá, porque os alunos ficariam lá quase um mês, eram três semanas (UFSCP1).

Depois, o curso foi alojado no Centro de Ciências Agrárias (CCA) e depois em um espaço disponibilizado pela universidade, a rressacada. Na compreensão de UFSCP1 o curso não tinha um espaço próprio, estava sempre migrando dentro da instituição. UFSCE1 e UFSCE2 disseram que, primeiramente a universidade alojou os estudantes em um espaço insalubre. Após denúncia no MPSC, os estudantes foram alojados na moradia estudantil que atualmente é da EDUCAMPO.

O que podemos depreender dos dados documentais e das entrevistas é que o curso da EDUCAMPO da UFSC, institucionalmente, tem uma das estruturas mais sólidas com a constituição de um Departamento de Educação do Campo (DEC), no CED. Esta forma de organização dentro da estrutura institucional confere ao curso uma potencialidade financeira e de autonomia perante a UFSC. Porém, o que se percebe neste curso é que há uma série de disputas que ocorreram nas instâncias

superiores da universidade, entre colegas de departamentos e centros na UFSC e entre os próprios docentes dentro do coletivo da EDUCAMPO. Estas disputas se intensificam durante o processo de criação do DEC. Outro ponto que destaca esta experiência das demais é com relação a articulação dos estudantes em torno do CALECAMPO.

Outra questão que há de se destacar é a organização coletiva dos professores responsáveis pela implementação da proposta pedagógica da EDUCAMPO e da sua articulação política para aproveitar a necessidade de aprovação de um projeto REUNI no âmbito da UFSC, o que dirimiu, naquele momento, a disputa e o conflito em torno da criação do curso e garantiu uma estrutura financeira e de recursos humanos sólida para o início das atividades do curso. Há de se destacar também a luta e resistência destes docentes que para além da UFSC tentaram articular o estado de Santa Catarina a partir do FOSEC.

Porém, mesmo com todo o esforço deste coletivo o estado de Santa Catarina não tem outras propostas de educação do campo e também ocorre um distanciamento do MST com relação a EDUCAMPO. Comunicação que é reconstituída com o trabalho do coletivo de docentes, a entrada de novos professores que tem inserção dentro do movimento e com a negociação para construção de uma turma dentro de um assentamento da reforma agrária.

Desta forma, compreende-se que a EDUCAMPO teve desafios inúmeros no que tocante as articulações na universidade, de estrutura e condições de trabalho. A participação estudantil, dentro desta experiência, foi fundamental para adensar a pressão e o movimento com os professores para garantir o estabelecimento da EDUCAMPO dentro da estrutura da universidade.

3.1.4. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Na UNIPAMPA o processo de criação da LECAMPO tem uma articulação de professores dentro do campus Dom Pedrito para a construção do curso, mas não tem relação alguma ou vem de uma proposição de comunidades camponesas e movimentos sociais na região de fronteira no Rio Grande do Sul.

Com relação a categoria concepção UNIPAMPAP2 coloca que o grande problema é com relação aos professores novos que chegam sem bagagem da educação do campo. Cita, principalmente, que os da área de formação das Ciências da Natureza são os que não têm a vivência com os movimentos sociais e comunidades e, conseqüentemente, não tem uma compreensão do conceito de educação do campo e alternância pedagógica. Neste sentido, compreende, pelo seu relato, que a ação desenvolvida no curso é prover os debates, troca de ideias e para alinhamento dos conceitos sobre os temas que norteiam a LECAMPO.

[...] os professores que chegam, chegam praticamente zerados na discussão da educação do campo e da alternância. De modo especial, aqueles mais vinculados a área de ciências da natureza. Inicialmente, se fez vários movimentos, as reuniões no início eram periódicas semanais para discutir a educação do campo e uma série de temáticas. Se tinha a preocupação, a preocupação era formar os formadores. Em vários movimentos de trazer pessoas e proporcionar palestras, aqui sempre teve a posição de participar dos encontros regionais da educação do campo. Inclusive, levando os alunos, as primeiras turmas, a gente levou massivamente alunos e professores para esses encontros, entendendo que tinha que facilitar a participação desses espaços para discutir o que era a tal da educação do campo. De fato, a questão da compreensão sempre foi muito precária, pela educação do campo em si também pela não vivência dos movimentos sociais de muitos professores. Em sua maioria percorram um caminho só de formação: graduação, mestrado e doutorado. Chegam na universidade no curso pela primeira, tem a primeira experiência profissional, tem uma série de incompreensões (UNIPAMPAP2).

Similarmente, a entrevistada UNIPAMPAP1 também faz o relato, neste sentido, de que há muita discussão sobre os conceitos que envolvem o curso e sobre os objetivos que o coletivo de professores tem em comum. Cita o Núcleo Docente Estruturante (NDE) como um espaço fundamental para afinar as concepções do coletivo.

Eu poderia falar de todos os outros, mas, assim, compreensão de educação do campo, alternância, mas isso são coisas que o nosso grupo consegue, sentar discutir, via NDE, via comissões, a gente consegue estudar, coisas que a gente não tem gerência nenhuma, como infraestrutura, atrapalha muito [...] Mas, a gente tem a educação do campo como meta, temos esse compromisso, essa

consciência e esse desejo, que as pessoas também a consciência de onde vêm esse curso, de onde vem as vagas, para quem que a gente trabalha. Quais são as nossas pautas, tanto é que nós mudamos muita coisa ao longo do tempo porque a gente vai avaliando, isso dá certo, isso não dá certo. A primeira questão que a gente avalia é se a nossa alternância vai ser assim mesmo, vai ser concentrada no período de férias escolares e o resto vai ser TC? Então isso tem uma implicação importante na proposta da alternância, então vai ser assim, porque nós estamos distantes, esse é o período que o aluno consegue estar aqui, a gente reduz a evasão dessa forma (UNIPAMPAP1).

UNIPAMPAP2 completa a compreensão com relação a percepção da comunidade externa e da comunidade universitária sobre a formação da LEDOC. Coloca que há houve pouca compreensão sobre a habilitação do curso e que em alguns momentos esta questão se colocou como obstáculo em alguns processos. Como um exemplo cita que as inscrições dos estudantes da educação do campo foram negadas em um concurso público da prefeitura:

Inclusive, agora que abriu o edital as provas aconteceram no mês de setembro, há concurso aqui no município e se tinha muito esta expectativa que no início era, os da educação do campo não podem se inscrever, tá se conseguiu inscrever (UNIPAMPAP2).

Também ressalta que depois se resolveu esta questão, até porque os estudantes do curso de ciências da natureza tiveram sua inscrição deferida. A compreensão do poder municipal àquele época é de que não se tinha a compreensão de que educação do campo não era habilitação, mas, sim, é a modalidade educacional e que a habilitação do curso é também em ciências da natureza.

Em relação a questão da categoria disputa, UNIPAMPAP2 relata que durante a implementação da turma PRONERA pela LEDOC, houve alguns tensionamentos por conta de questões burocráticas e até foi colocado alguns empecilhos para a administração dos recursos.

[...] teve um tensionamento em função da criação do curso do PRONERA que a instituição em algum momento por questões burocráticas, pela impossibilidade de administrar o recurso e assim por diante (UNIPAMPAP2).

Outro ponto de tensão e disputa foi dentro das esferas de representação popular dentro do curso. No conselho comunidade sempre havia discussões com relação aos rumos do curso, a compreensão de seus objetivos no território, como coloca UNIPAMPAP2:

[...] Lógico, essas discussões sempre acabaram sendo, dependendo um pouco das pautas e das questões, as vezes mais tensas, as vezes mais tranquilas, como todo debate (UNIPAMPAP2).

Já os estudantes trazem nos seus relatos também uma percepção dos conflitos dentro da universidade. UNIPAMPAE1 comenta que há uma disputa acirrada entre os estudantes do campus Dom Pedrito e os estudantes da educação do campo. Também comenta que os professores de outros cursos fazem diferenciação colocando a educação do campo como um curso inferior. UNIPAMPAE2 também percebe esta relação conflituosa com a instituição universitária, pois na sua visão: *“Nós sabíamos dos nossos direitos, mas, ao mesmo tempo, parecíamos que éramos intrusos dentro da universidade” (UNIPAMPAE2)*. A partir dos relatos percebe-se preconceito com os estudantes da educação do campo devido a entrada diferenciada pelo processo seletivo especial.

Exatamente. Não tenho dúvida nenhuma disso. A gente vê esse preconceito constantemente nos corredores, uma série de motivos, desde as questões específicas, de raça, cor e etnia (UNIPAMPAP2).

Para UNIPAMPAP2 um momento que este preconceito ficou claro foi no processo de um concurso público para professor da Área II de Ciências no município de Dom Pedrito. Segundo os relatos, as falas de colegas era de que os estudantes da Licenciatura em Ciências da Natureza seriam muito superiores aos da Educação do Campo. Porém, o que ocorreu foi justamente o contrário, como discorre:

[...] há concurso aqui no município [...] depois havia uma discussão com os colegas do outro curso tipo: há, os nossos alunos vão

melhor, o de vocês não vão ir. Em função da formação mais técnica, aconteceu que o resultado do curso aconteceu ao contrário, os nossos alunos foram melhores. É um ponto de vista legal, mas agora aparecem outros questionamentos, este outro grupo de oposição questiona o seguinte: não, mas a prova, esta prova não estava legal. Se os nossos alunos não foram bem a prova que é culpada. Mostrando claramente as diferentes compreensões de universidade de curso, aos interesses de quem se está atendendo (UNIPAMPAP2).

UNIPAMPAP2 coloca que a disputa também se materializa fora dos limites do campus, no campo de atuação dos estudantes de Educação do Campo que muitas vezes não conseguem fazer o estágio em determinadas unidades educacionais devido a questões políticas e de conflito no território agrário e escolar.

[...] o tensionamento são os mais diversos, desde a questão do campo de trabalho, dos estágios, nas escolas. Isso aparece indiretamente, as pessoas dizem: não, se for do curso de educação do campo não vai abrir estágio aqui na escola. Porque as escolas nossas têm a ideia do padrinho da escola, que o padrinho da escola é o fazendeiro, então eles acabam tendo essas influências que não são diretas, mas indiretas. E depois o cenário do contexto do município agora a gente viveu isso no concurso, esses tensionamentos que a gente sabe que as vezes é o pessoal que fica nos bastidores (UNIPAMPAP2).

Neste sentido, o que podemos perceber é que o território da UNIPAMPA é marcado tanto interna como externamente por disputas e que o curso da educação do campo na cidade de Dom Pedrito vem combatendo e resistindo a estes processos.

Com relação a categoria negociação percebe-se que há um processo de mediação entre a coordenação do curso com o sistema de informação da universidade para a inserção dos dados dos professores e dos estudantes.

É, e de fato, a gente tem nosso coordenador, vice coordenador, no processo de tratativa com o sistema. Essa é uma das pautas, de sempre, envolve uma parte técnica, o entendimento da instituição e hoje a gente tem uma condição melhor para dialogar sobre isso (UNIPAMPAP1).

Neste sentido, em um primeiro momento a estrutura dos sistemas de informática da UNIPAMPA não contempla o curso de licenciatura em educação do campo, gerando uma série de entraves. É a partir da negociação, como colocado por UNIPAMPAP1, que há o avanço nesta questão.

A partir da categoria participação podemos depreender o curso da UNIPAMPA, a partir dos relatos de UNIPAMPAP1 e UNIPAMPAP2, inicialmente não tinha relação com movimentos sociais e comunidade, devido ao perfil dos professores que construíram a proposta original. A primeira turma ficou muito restrita a estudantes residentes de Dom Pedrito (UNIPAMPAP2).

Eles fizeram uma divulgação do curso, pediram apoio da secretária de educação, mais especificamente do município de Dom Pedrito e na região de abrangência da UNIPAMPA e a partir disso então, formalizaram uma espécie de carta de intenção tendo esse respectivo apoio. O pessoal inicialmente, os professores que estavam aqui, não tinham muito esse vínculo, embora já tivessem o conhecimento dos assentamentos e do pessoal, social, mas não tinha muito vínculo no sentido de participação mais efetiva ou militância com os movimentos sociais, essa foi a primeira frente. A segunda, foi com o ingresso de alguns professores que já passaram a ter essa vivência e esse vínculo, então eram oriundos de algum tipo de militância ou de parceria com movimentos sociais. Aqui na região mais especificamente com o MST. Então a partir desses professores, então eu me incluo nesse caso, mais alguns outros professores, Vinícius, ou mesmo José Guilherme que veio depois (UNIPAMPAP2).

O curso constrói tais relações com os movimentos sociais e comunidades a partir da contratação de professores que tem contatos com lideranças e vem de uma história de atuação militante e pesquisa com comunidades e movimentos sociais, conforme relato de UNIPAMPAP1:

[...] na relação mais próxima com os assentamentos da reforma agrária. Nós tínhamos tanto o Vinícius e a Andreia que faziam parte da APES aquele programa de assistência técnica. Então já se tinha um reconhecimento dos assentamentos da região. Lá na guarita, eu conhecia vários indígenas, Caingangues, que foram meus alunos em outros momentos e conhecia também alguns caciques. Então a gente teve um acesso muito pelas pessoas, porque é assim a relação que se dá pela pessoa e não pela instituição (UNIPAMPAP1).

A partir da composição deste grupo há a criação de um conselho comunidade como uma instância deliberativa do curso, que tem como objetivo fazer o intercâmbio entre movimentos sociais, comunidades e universidade, para que a relação não se dê na impessoalidade, mas que seja um pacto coletivo. Porém, como entende UNIPAMPAP2, o conselho comunidade funcionou enquanto a coordenação tinha essa sensibilidade para com os movimentos e as comunidades. Mudou-se a coordenação e, muitas vezes, não se chamava mais reuniões deste conselho. Ele fica esquecido na estrutura administrativa da universidade.

Outro ponto colocado por UNIPAMPAP2 é que o acesso ao PRONERA se deu como estratégia para atendimento de uma demanda mais específica do MST dentro do Assentamento da Reforma Agrária localizado em Santana do Livramento.

[...] a partir dessa parceria para viabilizar algumas turmas, viabilizar a possibilidade de um atendimento mais específico da demanda com os movimentos sociais. Se estabeleceu essas propostas de uma parceria mais específica (UNIPAMPAP2).

O que se percebe das falas de estudantes e professores é que o curso também não tem uma participação estudantil plena. Para UNIPAMPAP1 e UNIPAMPAP2 os estudantes foram muito tutelados pelos professores no decorrer do curso, o que deve ter resultado na sua incapacidade de mobilização. Mas, relatam que, a partir de um momento, com a criação do centro acadêmico, a situação mudou e os estudantes passaram a ser mais ativos:

Inicialmente, não teve muito isso. As primeiras turmas foram muito tuteladas pelos professores. Nos diferentes aspectos, encaminhamentos, apoio pedagógico, apoio financeiro. A partir de um segundo momento terceira ou quarta turma se organizou e se incentivou muito a organização do movimento estudantil. Na figura dos representantes dos alunos, representantes da organização entre eles, em uma série de questões. Então, eles já passaram a se organizar e a nos buscar mais no sentido de auxílio, para entender algumas questões. Mas, já houve um processo que eles passaram a ter um pouco mais de autonomia. E foi a organização do diretório, organização dos estudantes, a partir da ideia do diretório acadêmico, centro acadêmico. Então, foi basicamente a

partir disso que as representações estudantis e algumas lideranças começam a aparecer entre eles (UNIPAMPAP2).

UNIPAMPAE2 destaca o episódio em que os estudantes pediram a retirada de uma professora que perdeu a compostura em sala de aula.

Eu cheguei atrasada na universidade e não estava entendendo o que estava acontecendo, as minhas colegas elas choravam assim, porque simplesmente, ela começou a contar que nós não íamos ter condições de dar aula de química, física e biologia e que nenhum ali tinha capacidade para isso. Ela chegou a dizer isso: Tu darias um filho teu para ter aula com ela? O que nós fizemos, a gente pegou aquela conversa dela e nós fomos para a diretoria, fez ata e fez tudo, para tirar ela da universidade, se ela não gostava do curso, ela nem deveria estar ali. A gente conseguiu. Duas colegas minhas desistiram do curso nesse dia. Tinham professores bem fortes que nos acompanharam em toda a trajetória e estão até hoje lá que são o UNIPAMPAP1 e o prof. Vinícius. São professores que vinham e nos diziam que éramos capazes sim, que nos motivavam (UNIPAMPAE2).

Outro ponto que se coloca é que UNIPAMPAE2 compreende que os estudantes participam de alguns eventos, porém, a construção de centro acadêmico impulsiona essa participação mais ativa, até que UNIPAMPAE1 compreende que o movimento dos estudantes passa a ser ativo e incomoda o cotidiano das atividades no campus, conforme relato:

Ela é muito forte. Eu acho que é isso que incomoda muito as vezes, porque quem vai fazer educação do campo realmente veste a camisa, a gente vai para a frente, a gente vai para cima, a gente exige, desde que a gente entra, nós sabemos que vamos ter de lutar por um espaço. Os professores são todos muito ativos nessa parte, então a gente a lutar pelos direitos, a gente aprende a defender o nosso curso, a defender nosso direito como cidadão, de ter essa oportunidade, de estar na universidade. Até que se você entrar no campus você vai ver muita coisa nossa, porque a gente se apropria do espaço onde nós estamos. A gente vai em frente mesmo sabendo que o resto vai recuar, entendeu, vai recuar no que eu digo assim na opinião na posição, a gente não fica em cima do muro, entendeu, a gente é muito polêmico. Isso assusta, mas eu acho que por um lado isso é muito bom (UNIPAMPAE1).

Outro ponto que o entrevistado UNIPAMPAP2 coloca é que os estudantes oriundos de movimentos sociais têm maior participação e tomam a liderança em

diversos processos e pautas estudantis. Porém, coloca que esta regra não se aplica a todos, mas aponta que este é um diferencial que se tem no coletivo estudantil do curso.

Aqueles que nesses movimentos eram as lideranças, eles passaram a ser lideranças das turmas, de um determinado grupo de alunos. Então, isso se reproduziu na instituição. Então, por exemplo, você quer comunicar os alunos de qualquer coisa do curso, você pode comunicar esses representantes, há uma disseminação ou mobilização. Você conversa com esses alunos, com essas lideranças e você tem isso sendo espreado. Não tenho dúvida nenhuma no protagonismo desses jovens, isso no sentido externo. No aspecto interno, da turma, são aqueles alunos que também se destacam porque questionam os professores, se manifestam nas aulas que tem uma participação mais efetiva no processo pedagógico. Eu acho que não dá para generalizar, uma turma com 20 alunos do assentamento tem 2, 3 que não participam do assentamento, também não participam muito aqui da aula (UNIPAMPAP2).

A partir dos dados o que podemos depreender é que os estudantes da UNIPAMPA têm uma certa participação em algumas questões que concernem a organização do curso, porém, esta atividade é limitada em relação a organização política enquanto movimento estudantil.

Outra questão que faz relação com a questão da inserção das comunidades camponesas do curso diz respeito com o processo seletivo. De acordo com os relatos de UNIPAMPAP1 e UNIPAMPAP2 os processos seletivos da LECAMPO se dão por via de entrevista com os candidatos, figurando-se um aspecto positivo, uma vez que os professores conhecem os candidatos e podem analisar se o mesmo atende ao requisito do curso.

UNIPAMPAP1 coloca em seu relato que a universidade nunca foi contra o projeto e se colocou como parceria no desenvolvimento do curso, apesar das dificuldades que apareceram ao longo do processo:

[...] a UNIPAMPA nunca negou o fato de ter desejado que o curso viesse, porque seria uma coisa contraditória, apresentar um projeto e você tem as vagas de técnico, docentes, aporte financeiro importante, e não dá continuidade do curso. Esse debate a

instituição nunca fugiu, esse apoio a gente sempre teve, sempre buscando, sempre tensionando a instituição em função disso (UNIPAMPAP1).

Com relação a categoria tecnocracia, nas entrevistas, não há muitos relatos sobre a utilização política do sistema para tentar dificultar o desenvolvimento da proposta PROCAMPO. No relato do entrevistado UNIPAMPAP2 há a questão da cobrança dos gestores para com o curso pelos seus resultados sem levar em consideração a condição diferenciada dos estudantes e o papel social do curso na instituição.

[...] os gestores têm usado o índice de evasão para meio que cobrar o curso. Olha vocês estão com o índice muito alto, em relação a outras licenciaturas vocês têm um pouco maior, tudo. E o que a gente vem fazendo discussão e o que eu vejo muito vem sendo muito a discussão é que o grande desafio da licenciatura em educação do campo é colocar os indivíduos para dentro da universidade e garanti-los dentro da universidade, então você pega os casos que 100% dos estudantes estão em vulnerabilidade social e como que se lida com este tipo de situação. Acho que isso vai ao encontro de como se compreende universidade (UNIPAMPAP2).

Aqui se observa a tecnocracia uma vez em que os gestores universitários para disfarçar o caráter político utilizam dados para mostrar que um curso não é tão interessante em detrimento de outro. Porém, quando vamos analisar a evasão das licenciaturas em Ciências da Natureza constatamos que ela é de 49% enquanto que a LECAMPO UNIPAMPA tem uma evasão de 23%, ou seja, as LEDOCS são cursos mais inclusivos. O que se coloca aqui é que o debate técnico, muitas vezes, é utilizado como pretexto para cobrar ou até mesmo encerrar propostas que não estão de acordo com anseios políticos de grupos hegemônicos na instituição. Outro ponto a se destacar é que enquanto as licenciaturas tradicionais disciplinares e por área de conhecimento selecionam via vestibular, que é um recurso para selecionar e excluir, as LEDOCS buscam incluir aqueles indivíduos que foram excluídos historicamente da universidade. Desta forma, não podemos somente focar em números. Temos que compreender o contexto de inclusão e os desafios do curso.

Com relação aos desafios o que se observa, pelas entrevistas, é que houve dificuldades estruturais para o desenvolvimento das aulas, para alojamento dos

estudantes, também com relação aos recursos humanos para desenvolvimento da proposta da LECAMPO. Um desafio mais recente é com relação aos estudantes que vem de outras unidades da federação, trazendo novas demandas de assistência estudantil, até então não percebidas pelos coletivos de docentes e discentes.

UNIPAMPAP1 e UNIPAMPAP2 relatam que no início havia grande dificuldade com espaço para desenvolvimento de aulas do curso. Na questão do alojamento, UNIPAMPAP2 relata que houve um processo de especulação imobiliária e hoteleira em Dom Pedrito, devido a demanda do curso de educação do campo:

Sim, é porque teve um certo abuso de preços de aluguel. O pessoal aqui da cidade aumentou muito o preço do aluguel, então ficava muito difícil para o pessoal que vinha de fora. Mas, isso é uma questão para os que vem de fora, mas a questão dentro da universidade, o que eu te digo é, assim, a gente custou mesmo para poder dizer que aquele era nosso espaço, foi uma resistência. O nosso curso é de resistência, foi uma resistência mesmo. Eu fico muito feliz de ter chego nos quatro anos de curso e dizer que eu fui da primeira turma e que nós abrimos os portões da universidade, entrou lá e não desistiu (UNIPAMPAP2).

Por outro lado, como aspecto positivo foi o avanço do direito à moradia estudantil. Isso foi um marco conquistado na UNIPAMPA. O entrevistado UNIPAMPAP1 coloca que a moradia foi uma vitória estudantil da educação do campo. Porém, UNIPAMPAP2 diz que na sua percepção apesar da moradia estudantil ter sido criada, muito dificilmente a educação do campo poderá usufruir do espaço, pois a administração universitária vai destiná-lo para estudantes de outros cursos que passam o ano em Dom Pedrito. Outra questão que a entrevistada UNIPAMPAP1 coloca é o desafio do curso em receber estudantes de fora da região da divisa do Rio Grande do Sul. Destaca que a partir dessa nova realidade as demandas de assistência estudantil e a natureza da relação entre tempo universidade e tempo comunidade, na alternância, se reconfiguram:

Agora, a gente tem alunos que não são da região, que vieram, tem uma aluna nossa que é de Aracaju e ela veio para ficar em Dom Pedrito para fazer a Educação do Campo. Ela tem uma demanda de assistência estudantil diferente, não é do aluno do tempo universidade, tem uma outra aluna nossa que é do Mato Grosso do Sul, coisas com as quais nós não tínhamos nos deparado (UNIPAMPAP1).

Também entendem que não houve maiores desafios no sentido de apoio da instituição e os estudantes UNIPAMPAE1 e UNIPAMPAE2 também relataram que, apesar das rivalidades, a instituição universitária sempre deu o apoio necessário ao funcionamento do curso apesar de se ter dificuldades para compreensão da estrutura e funcionamento do curso:

Se ganhou um pouco mais de apoio institucional, mas, por outro lado, havia uma dificuldade em compreender como se gerenciava o recurso. Então, tinham questões dessa ordem, trocou a procuradora no caso, e outros elementos de gestão que tinham essa preocupação como gerir esse recurso. Esses foram os maiores desafios (UNIPAMPAP2).

O desafio maior ficou com a UNIPAMPA, na visão de UNIPAMPAP1, pois o curso teve muitas trocas de equipe de professores. Muitos não se encaixaram e pediram para sair. Mas, segundo UNIPAMPAP2 os que ficaram formaram um grupo coeso e bem engajado com o foco nas necessidades da educação do campo. Lembrando que “[...] até porque quem não se engajou por um motivo ou outro acabou saindo” (UNIPAMPAP2).

Desta forma, podemos depreender que a LECAMPO UNIPAMPA das experiências PROCAMPO analisadas é a que teve dois momentos distintos: um primeiro no qual cria-se o curso para concorrer no edital PROCAMPO, fazendo parceria com as instâncias educacionais locais do poder público, tais como as secretárias de educação. O segundo momento se constrói a partir da contratação de professores e da consolidação do coletivo docente do curso que começa um trabalho de base na construção de uma relação mais próxima com os movimentos sociais, comunidades e associações nas imediações de Dom Pedrito e ao longo dos territórios do campo na região de fronteira.

O que também pode-se perceber é que há dois perfis de estudantes no curso: o primeiro perfil é com relação aos discentes que fizeram a primeira via processo seletivo especial e que eram na sua grande maioria moradores de Dom Pedrito, tendo pouco vínculo com o campo. O segundo perfil, mais recente, é formado por estudantes

do contexto agrário da região com ampla participação de etnias e comunidades, além daqueles oriundos de movimentos sociais.

Neste sentido, compreende-se que o curso da UNIPAMPA, diferentemente dos cursos da UNICENTRO, UFPR e UFSC, é construído por um coletivo que tem como objetivo principal acessar o edital PROCAMPO, com a entrada dos professores que tinham conexão com território e professores que se engajam na proposta da educação do campo. O que se percebe pela fala de UNIPMAPAP2 é que quando o coletivo de professores, recém-formado, adentra ao curso para desenvolvê-lo e percebe que o projeto não tem relação com a educação do campo, território e comunidades há um processo de reorganização coletiva do PPC em conjunto com o território (comunidades e movimentos sociais).

Assim, dos cursos analisados o da UNIPAMPA é um que iniciou sem ter a relação com os movimentos da educação do campo e que ao longo do caminho no trabalho coletivo de professores e estudantes construiu as relações para trazer a comunidade e os movimentos sociais para diálogo com o curso, trabalhando uma proposta de reconhecimento de território e de luta. Até que esta perspectiva do curso fechou algumas portas no campo do estágio e com algumas esferas do poder público municipal da região.

3.2. Síntese do PROCAMPO na região Sul

Esta seção tem como objetivo fazer uma síntese das discussões desenvolvidas no âmbito do PROCAMPO e das quatro experiências e das outras que tiveram seus documentos analisados. A ideia é fazer um olhar macro sem perder a visão do micro e das particularidades de cada ação da política. Neste sentido, aqui trazemos a análise da entrevista com MECT1 com relação a esse olhar mais geral dos processos, discutindo em conjunto os indicadores do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018, os dados documentais e os registros por meio das entrevistas que foram introduzidos e discutidos nas seções anteriores.

MECT1 relata alguns processos oriundos do eixo de análise política. Com relação a diferenciação do PRONERA com o PROCAMPO, relata-se que houve muito aprendizado com o PRONERA, porém, se fazia necessária uma política educacional para a formação de professores. Nesse sentido, afirma que o conhecimento sobre a alternância e algumas experiências de cursos de formação de professores via PRONERA foram aproveitadas.

Porém, o que se percebe é uma diferenciação de desenho do PRONERA para o PROCAMPO. Enquanto o PRONERA trabalha com a possibilidade de financiamento de projetos desde a estrutura até a utilização de recursos para bolsas, o PROCAMPO se limita ao custeio do curso por dentro da universidade.

Com a Resolução CD/FNDE Nº 06 houve o impedimento da aplicação de recurso para construção de estruturas adequadas e para o sistema de assistência estudantil, dois dos principais gargalos das políticas observadas no exame documental e também nas entrevistas com docentes e discentes dos cursos.

Com relação às despesas universitárias com estrutura, MECT1 relata que a ação do PROCAMPO que era custeada pelo FNDE não tinha rubrica para verba para investimento em infraestrutura e que as instituições teriam de acessar o REUNI para construção e adequação estrutural ou pleitear verbas junto à SISU.

Ou seja, o que se coloca é que as universidades que acessaram o PROCAMPO tinham a responsabilidade de dar suporte no tocante a estrutura e políticas de permanência estudantil. Porém, aqui vale fazer uma análise da contradição do espaço versus o contra espaço (MOREIRA, 2007), no sentido que o espaço historicamente construído da universidade brasileira é o espaço da universidade conglomerada citado por Florestan Fernandes (1975), ou seja, uma universidade que não é pensada para o povo, mas é construída a partir de um *ethos* da elite. Assim, grande parte das dificuldades que os estudantes, sujeitos da ação política, e professores, implementadores, foi com relação a noção de perfil discente que historicamente as universidades têm, de um estudante que mora próximo ou que tem recursos para se mudar e não a visão de um estudante que está, como é dito nas entrevistas, em situação de vulnerabilidade social, ou seja, necessita de uma série de apoios para poder prosseguir nos estudos.

Desta forma, o PROCAMPO, assim como fez o PRONERA, deveria ter uma fonte de financiamento para assistência estudantil e construção estrutural para alojamento, no sentido de provocar mudanças no espaço (LEFEBVRE, 2000) e produzir ferramentas políticas para a construção de um contra-espço, de acordo com Moreira (2007).

Quanto a questão da ênfase da formação em Ciências da Natureza, MECT1 justifica tendo em vista os dados do Censo da Educação Básica. A justificativa da SECADI MEC para dar prioridade a aceitação de cursos nas áreas das ciências da natureza se dá por conta da escassez desta habilitação dos profissionais nas escolas de educação básica. A questão da área de conhecimento também foi algo, segundo MECT1, longamente debatida nas reuniões do grupo de trabalho (GT) sobre a política. Chegou-se assim à compreensão de que um profissional que trabalha química, física e biologia seria melhor aproveitado nas escolas do campo do que um que trabalhasse com apenas uma disciplina.

Aqui entende-se que dentro do grupo de trabalho definidor da política houve negociações entre sociedade civil organizada representada neste episódio pelo movimento de educação do campo com o Estado. O desenho final do PROCAMPO, contido na minuta, é de certa forma o resultado dessa negociação. Porém, uma das questões que chama a atenção é que na minuta original do PROCAMPO a descrição da estrutura do curso é:

[...] habilitar professores para a docência multidisciplinar em um currículo organizado por área de conhecimento. A proposta é de que os projetos de curso contemplem núcleos de aprofundamento de estudos nas seguintes áreas: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Cada estudante poderá optar pelo aprofundamento em uma delas, para a qual será certificado” (BRASIL, 2006, p. 357).

A partir deste extrato há a percepção de que na proposta original, minuta, do PROCAMPO construída no GT é de que a estrutura organizacional das LEDOCS deveria ser um curso multidisciplinar, ou seja, basicamente, um curso com um núcleo comum em educação do campo e os temas de questão agrária e educação. A partir de um determinado momento na formação o estudante opta por uma área de conhecimento para ter a formação específica. Porém, o que podemos perceber é que

nos editais 2009 e 2012 há uma redução da proposta original, puxando um forte viés as Ciências da Natureza por conta do gargalo histórico da formação de professores nas áreas de física, química e biologia no Brasil.

Assim, podemos entender que aqui houve mudanças de conjuntura maior no Estado brasileiro, em 2009 e 2012, o que culminou com a redução de uma proposta de implementação inovadora, para cursos com uma habilitação específica e que seriam preferencialmente de Ciências da Natureza, somente. Ou seja, muda-se a concepção original de curso pensada na negociação com o movimento por educação do campo e passa a oferecer uma alternativa para a resolução de um problema histórico do Estado no que concerne à educação básica.

Com relação a retirada das universidades estaduais do edital de 2012, a justificativa é o fato de que em 2008/2009 houve dificuldade no repasse de recursos para instituições estaduais, pois elas deveriam estar com o cadastro atualizado para firmar convênio com o FNDE. Nesse sentido, a opção por excluir as estaduais do edital de 2012 ocorreu porque é mais simples repassar valores via matriz orçamentária para as universidades federais, uma vez que estão todas vinculadas ao mesmo ministério.

Esta decisão, aparentemente, de caráter técnico burocrático tem um impacto negativo no processo de expansão da educação do campo, pois, muitas experiências a nível nacional, principalmente no interior do Brasil foram carregadas por instituições comunitárias e estaduais.

No caso da região Sul, no edital 2009, a UNIOESTE e UNICENTRO acessaram com projetos de cursos, junto com UFSC e UTFPR, e estes mesmos cursos foram descontinuados ou perderam potência nas suas respectivas instituições devido ao fato de fechamento de uma janela de oportunidade de financiamento dos cursos por meio de política educacional. O caso específico analisado nesta tese, o da UNICENTRO, os entrevistados se perguntam o por quê da SECADI retirar outras instituições da proposta do edital 2012. No questionamento de UNICENTROP2:

O ruim foi que depois a gente não pode mais entrar nos editais, as universidades estaduais foram excluídas, a partir do momento que as federais tiveram como curso dentro da estrutura institucionalizado. As estaduais foram excluídas (UNICENTROP2).

Neste sentido, há a compreensão que a partir do edital 2012 há uma redução da amplitude do processo de alcance da política educacional PROCAMPO, fazendo com que experiências em âmbito estadual, municipal e comunitário como a da UNITAU, em São Paulo, a da UNICENTRO, no estado do Paraná, dentre outras fossem descontinuadas.

Sobre os institutos federais, MECT1 relata que houve um descompasso entre a SECADI e a SETEC quanto a compreensão do PROCAMPO. A questão girou em torno das 15 vagas docentes e as 3 de técnico que o IFSC e o IFFAR teriam direito. Segundo MECT1 a SECADI compreendia que aquelas vagas eram vitais para desenvolvimento das propostas do PROCAMPO.

Porém, o diretor da SETEC à época compreendeu que os campi dariam conta da demanda do curso com o número de professores que já estavam contratados, não necessitando utilizar os códigos de vaga gerados via PROCAMPO. Somente o IFMA teve acesso às vagas de professores e técnicos como previa o edital PROCAMPO. O que podemos compreender na análise deste descompasso entre as secretarias dentro do MEC é que este é um espaço no qual se tem a disputa e a negociação. A disputa ocorre quando uma secretaria aprova a proposta e outra compreende que pode retirar os insumos e a negociação se desenha no edital, quando se insere que a SETEC tem a autonomia de não prover os insumos humanos para a execução da proposta, mesmo tendo sido aprovada, como identificado no extrato do edital:

Cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que tiver um PPP selecionado poderá ter autorização para contratar novos docentes, condicionada à avaliação da SETEC e ao cumprimento do Termo de Acordo de Metas Institucionais; (BRASIL, 2012, p. 5).

Desta forma, percebe-se a disputa entre secretarias dentro do próprio MEC, mostrando muitas vezes diferentes compreensões de uma pasta para outra. Neste sentido, aqui percebe-se uma característica da tecnocracia no PROCAMPO, uma vez que o edital abre possibilidade da instituição não ter acesso ao enxoval PROCAMPO por conta de um documento firmado pelo Estado no que tange a melhoras de indicadores dos Institutos Federais. No caso do IFSC e do IFFAR, um dos cursos não foi criado, gerando um vácuo na oferta de vagas para educação do campo na região,

que foi preenchido pela UFSC. Ao que indica o que impediu o acesso dos dois institutos ao enxoval da política foi o termo de acordo e metas fixados pela SETEC.

Neste sentido, o IFFAR sem ter os seus professores com dedicação exclusiva para atuar no curso, se viu na situação de ter que fechá-lo justificando a falta de demanda no vestibular, mas a real justificativa para fechamento do curso é a falta de um coletivo para trabalhar no curso.

Como UFSCP2 coloca, para o estado da Santa Catarina, o que faltou não foi articulação, mas foi pressão dos movimentos sociais e, o mais importante, a disposição de coletivos de professores que tem uma relação intrínseca ou próxima as pautas da Educação do Campo. No caso, da UNICENTRO, UFSC e UFPR e assim como em outras LEDOCS percebe-se o trabalho coletivo de grupos de professores que tem esta relação de construção com os movimentos populares por luta pela educação do campo. Aqui no caso do IFFAR percebe-se que o limite da política, para além do seu texto e de seus instrumentos, está no limite da ação coletiva dos implementadores no espaço material da ação, no caso aqui as IES.

O que há de se compreender é que as experiências do PROCAMPO têm um desafio no âmbito da cooperação e a organização coletiva, aliados a construção de processos de entrada e permanência dos estudantes, que é uma característica importante das LEDOCS em todos os casos analisados.

O embrião de grande parte das propostas foi a atuação de coletivos de professores nas universidades como se observa mais aprofundadamente na UNICENTRO, UFSC e UFPR. Nos casos em que a criação se dá por via institucional a consolidação de um coletivo de professores é importante para recondução do curso ao seu objetivo e também como um processo de sobrevivência do curso na estrutura espacial da universidade. Este movimento é observado no caso da UNIPAMPA que é o fator que falta ao IFFAR e ao IFSC, por exemplo, para a continuidade e mesmo para o início das atividades.

O que se observa pelos dados documentais e das entrevistas é que as experiências PROCAMPO construíram estratégias de mobilização discente e docente para a divulgação do vestibular e na criação de um elo com as comunidades do campo. Porém, para esta estratégia funcionar há a necessidade de se construir relações com municípios, comunidades e movimentos sociais, o que o curso do IFFAR

não adotou, uma vez que seus professores estão alocados para vários cursos. Em vários casos, a divulgação do vestibular nas comunidades, prefeituras e movimentos sociais é o que tem garantido a demanda no vestibular diferenciado e que verificamos que a adoção de tais estratégias estão relacionadas ao regime de contratação em nível de dedicação exclusiva do docente ao curso da educação do campo, permitindo que ele desenvolva tais atividades de fortalecimento, além das atividades de acompanhamento *in loco* da alternância.

Uma questão que para MECT1 é um grande problema é a aceitação do diploma da educação do campo com habilitação em área de conhecimento por parte das redes de ensino. Atualmente, somente dois estados, Santa Catarina e Rio Grande do Norte, aceitam a formação da educação do campo por área de conhecimento.

Dificuldade essa que também é relatada por UFSCP1, UNICENTROP1 e UNICENTROP2. Para UNICENTROP2, no caso do estado do Paraná, a não aceitação do diploma de Licenciatura em Educação do Campo em concursos, mas somente para PSS (contratos temporários), caracteriza-se como uma escolha política das últimas gestões. UNIPAMPAP1 e UNIPAMPAP2 também relatam essa dificuldade dos estudantes no acesso ao concurso público em Dom Pedrito, porém, neste caso, a mediação da universidade com o município garantiu a inscrição dos estudantes no certame. Isso se deu porque os estudantes do curso de Ciências da Natureza tiveram suas inscrições deferidas, após instrumento recursivo. Desta forma, a universidade instruiu os estudantes a entrarem com recurso após o indeferimento das inscrições alegando que a sua habilitação também é de ciências da natureza.

Assim, aqui percebemos divergências dos entes federados quanto ao entendimento da LECAMPO, pois o curso foi pensado para atender a uma demanda específica dos movimentos sociais de profissionais habilitados para trabalhar nas escolas do campo e que tenham a vinculação territorial com os sujeitos do campo, grande problema no processo histórico em relação à aderência do profissional às diretrizes curriculares nacionais nas e das escolas do campo. Nesse sentido, há uma questão que Ball, Meg e Braun (2016) colocam como de tradução da política, pois, a compreensão de que os cursos habilitam o educador a atuar com um conjunto de etapas de ensino e numa determinada habilitação. Outra questão que há de se levantar é que a questão da não aceitação dos diplomas em educação do campo é uma questão política, pois como relata UNICENTROP2 é que o Estado do Paraná tem

professores formados por área de conhecimento nas suas estruturas do funcionalismo público da educação, dentro da SEED. O que se coloca no caso da não aceitação dos diplomas é mais um episódio da tecnocracia acontecendo. Ou seja, o Estado do Paraná utiliza-se de uma justificativa técnica para referendar uma posição política e que é contraditória, uma vez que já há precedente técnico e legal para a contratação de professores por área de conhecimento, como coloca:

A gente diz que é uma questão política. Mas, quando teve o concurso quatro alunos da nossa turma passaram no concurso e eles não conseguiram assumir, não foi aceita a titulação deles nesse processo. Mas, teve um erro nesse processo e dois alunos de outra licenciatura que fizeram, se não me engano, no Rio Grande do Sul, eles conseguiram ser nomeados aqui no Paraná. Então, hoje nós temos dois alunos da Licenciatura em Educação do Campo que são concursados no Paraná. Mas, os quatro da nossa turma não. Depois, a SEED tentou exonerá-los, depois que descobriu, mas como estavam terminando o estágio probatório, já fazia quase 3 anos que os dois tinham sido contratados. Eles não conseguiram mais exonerar. Então hoje nós temos dois concursados no estado por um descuido da SEED (UNICENTROP2).

A estudante UFPRE3 relata esta dificuldade quanto ao registro da habilitação do curso. Ela coloca na entrevista que a documentadora de seu município, Cerro Azul, não está aceitando os diplomas para aulas de Química, Física e Biologia, somente para dar aulas de Ciências no Fundamental de 6º a 9º ano:

Esse foi o desafio que foi maior e até mesmo os PSS que a gente enfrentou. Eles não estavam querendo deixar a gente dar aula de biologia, só porque no nosso diploma estava escrito ciências. Mas, de qualquer forma a gente pode dar aula de química, física e biologia, eles não conseguem ter essa visão, sabe. Então eu acho que esse foi o maior desafio, de aceitar, aceitar não, porque até hoje eles não aceitam. Se a gente for se inscrever no PSS é uma briga enorme que a gente tem de estar com o documento na mão, tem de ter o diálogo com eles, se não eles não dão aula para a gente mesmo (UFPRE3).

Neste caso, a compreensão da servidora que faz a checagem de documentação para o Núcleo Regional de Educação (NRE) é a de que como está escrito ciências da natureza no diploma, este profissional somente é habilitado a trabalhar a disciplina ciências, comumente desenvolvida por professores de Biologia. Aqui temos um caso de tradução (BALL, MEG E BRAUN, 2016) pois, há a compreensão política por parte da SEED de não aceitação do diploma por área de conhecimento.

Aqui se desdobra uma questão de tradução e também relacionada a autonomia dos entes federados frente as determinações do MEC (MARTINS, 2009). Ou seja, a SEED tem tomado a decisão política de não aceitação dos diplomas por área de conhecimento, porém, como relata UNICENTROP2 há professores com formação por área de conhecimento atuando na rede com diplomas expedidos no Rio Grande do Sul.

Neste sentido, Souza (2018) nos faz compreender o movimento do Estado em relação aos movimentos sociais, ou seja, o movimento contraditório do Estado. Munarim (2011a) também faz essa leitura do movimento contraditório das esferas de gestão do executivo. Tais dificuldades também fazem parte da avaliação de MECT1 sobre o PROCAMPO:

Na minha percepção, eu acredito que uma articulação maior entre MEC, Universidade e sistemas de ensino. Eu acho que é importantíssimo, porque, inclusive esses estados têm comitês permanentes de formação. Acho que a gente precisa dialogar com esses comitês até para que esses comitês tenham a ciência que seus professores estão participando de uma política pública. Que essa política pública só vai trazer ganhos para o município e para o estado, não é uma política do MEC, política da universidade, acho que é uma política nacional para formação desses professores. Se a gente for olhar nós temos 134 mil professores que estão atuando, sem uma formação superior, e o estado só ganharia com a formação desses professores e tem uma qualificação em serviço. Esses professores, nós temos um formato que não necessitaria que o professor se afastasse muito tempo de sala de aula. Então precisaria ter um diálogo com esse comitê para que facilite a participação ou a autorização dos professores nessa política, nessa formação (MECT1).

MECT1 compreende que o grande problema do PROCAMPO está na pós-formação, pois as redes de ensino não têm regulamentado a Licenciatura em Educação do Campo por área do conhecimento em suas determinações técnicas para concursos públicos. A entrevistada frisa a necessidade do MEC, pensando em novos editais PROCAMPO, fazer uma conversa com os estados e municípios para desenvolver parcerias para inclusão destas formações na lista de habilitações aceitas em concursos públicos.

Sim com certeza, principalmente nessa parte dos egressos. Que é uma grande preocupação nossa. Apesar de termos algumas pesquisas que apontam que grande parte desses professores de uma certa forma eles já estão atuando em sala de aula ou na própria gestão dos municípios (MECT1).

Nesse sentido, aqui percebe-se um dos entraves do pacto federativo, no sentido de que os entes federados têm autonomia para aceitar ou não políticas centrais apresentadas e implementadas pelas secretarias do MEC. Martins (2005) destaca esse entrave, contudo, frisa a importância do pacto federativo na descentralização da gestão e na democratização do processo de ação do Estado. Porém, entende-se que é movimento contraditório ao mesmo tempo, já que as políticas educacionais estão sujeitas a aceitação e a orientação política dos entes federados. Na região Sul do Brasil o único estado que regulamentou a formação em licenciatura em educação do campo na área de ciências da natureza é Santa Catarina. No entanto, UFSCE1 frisa o limite dessa aceitação:

Sim, mas você vai dar aula, faz o concurso e o pessoal nega o diploma. A UFSC faz aquela fala, eles alteram o edital, ou não alteram, ou no ano seguinte alteram. Mas, depois fazem um novo edital e não colocam ou restringe só a área das ciências, porque educação do campo são outras áreas como a linguagem, tem pessoas na história que são formadas nisso, não adianta só reconhecer ciências, tem de reconhecer as outras. Nas áreas que tem, embora as vezes coloquem uns nomes diferentes na habilitação, por exemplo, interdisciplinar em não sei o que. Nem todo curso é ênfase em ciências automático, nem todo o curso tem essa descrição. Depois que passar essa questão da habilitação, tem isso essas coisas dos conteúdos, passar por sala de aula. Eu quero dar aula de uma vez. Eu já dava aula antes de entrar na UFSC (UFSCE1).

Neste sentido, percebe-se que há um limite da aceitação dessa habilitação e que há decisões políticas envolvidas, dentro do movimento contraditório do Estado e uma questão de produção de espaço (LEFEBVRE, 2000), pois, a compreensão dos estados nesta questão é a formação disciplinar.

Outro fator que contribui para esta interpretação política e tecnocrática do professor que vai atuar na escola do campo é com relação a compreensão da formação, pois, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior e do sistema E-MEC, aparece somente a nomenclatura Licenciatura em Educação do Campo sem

mencionar a habilitação. Neste caso, observou-se no capítulo 1 que mais de 50% dos cursos registrados no sistema E-MEC não indicam a habilitação, mas, somente a modalidade de Educação do Campo. Esta questão nos indica um problema de desenho de política educacional e, ao mesmo tempo, um problema político e de opção por parte das instituições que acessaram o PROCAMPO. Ou seja, apesar desta questão transparecer um ponto de vista técnico, no fundo é também utilizado com um viés político, na compreensão de tecnocracia de Lefebvre (1975) ou como Tragtenberg (1980) coloca como um sistema de controle.

Ou seja, nestes casos, no estado do Paraná, conseguimos observar que é a questão da formação do diploma sendo utilizada como ferramenta para não aceitação de um determinado perfil de profissional e que vai contra a jurisprudência em processos seletivos anteriores, já que há profissionais formados por área de conhecimento atuando como docentes concursados na rede educacional do Estado do Paraná.

Desta forma, há um equívoco entre o que é a modalidade educacional, no caso educação do campo e área do conhecimento. Este fato mostrou uma confusão gerada em grande parte pelas instituições que registraram muitos projetos sem mencionar a formação, ou melhor, a habilitação profissional. Esta brecha é aproveitada pelos Estados que tem uma justificativa plausível e técnica para mascarar uma decisão política.

A UFPR e UFRGS em Porto Alegre tiveram esse problema mais acentuado, pois as duas instituições registraram seus cursos no EMEC como somente sendo de Licenciatura em Educação do Campo sem apresentar a habilitação em alguma área de conhecimento. A coordenação da UFRGS conseguiu ajustar esse problema antes da formatura da primeira turma. A coordenação da UFPR somente percebeu o problema após acessar os diplomas da primeira turma e constatar o equívoco na inscrição do curso, pedindo, assim, a PROGRAD o acerto no sistema EMEC da nomenclatura do curso e, conseqüentemente, tendo que fazer a reimpressão do diploma.

Outro ponto destacado nas entrevistas tem relação com as ações mais recentes da nova configuração do MEC, na ação do FUTURE-SE¹⁹. UFPRP1, UNIPAMPAP1, UNIPAMPAP2, UFSCP1 e UFSCP2 compreendem que essa ação do FUTURE-SE se apresenta não só como um obstáculo ao funcionamento da licenciatura em educação do campo, mas de todas as universidades que possuem cursos de formação de professores. UFSCP2 coloca que, como membro à época do Movimento Nacional de Educação do Campo, já se previa algum retrocesso em virtude de uma mudança de governo, de base mais social para um outro mais alinhado aos mercados internacionais. Porém, como frisa em seu depoimento, não se esperava tanto retrocesso como o que vem ocorrendo. Nas suas palavras:

Mas não se encaixa também outros cursos, as licenciaturas em geral. Olha o meu temor não é só pela educação do campo, digamos que pela educação do campo eu tenho um temor mais particular, mais específico, mas antes disso meu temor é pela, pela participação popular que se conquistou nos últimos tempos através dos diversos cursos. Principalmente, os cursos de licenciatura que é o que mais acolhe gente de baixa renda, classes populares, para formação de professores, todos esses estão em risco. Então, se a educação do campo tem uma luta específica e tem e acha que é quem tá se mexendo ainda, porque o FONEC continua existindo e se movimentando. Os indígenas também de algum modo estão se mexendo. Mas se tem uma luta específica, então eu até tenho na medida que eu tenho alguma participação ainda, estendam essa luta de educação do campo para a universidade pública e busquem constituir novos aliados, não se restrinjam a luta específica da educação do campo, se não que façam, desta luta uma luta maior, pela preservação da universidade pública. Então, nós estamos em um momento como você mesmo caracteriza de absoluto retrocesso, refluxo, de avanço violento da perspectiva empresarial, ultra-neo-liberal, de concepção de universidade que se continuar por muito tempo nesse ritmo, daqui a pouco não tem mais nada, vai acabar com o pouco que conquistamos. Nós prevíamos essa possibilidade, por isso a insistência em criação de cursos, o movimento previa, de educação do campo, que nós iríamos institucionalizar certas propostas de políticas públicas, entre o que, cursos de licenciatura, no escopo, da universidade pública. A partir do ponto que a gente institucionaliza a gente finca um pé que é um pouco mais resistente. Então é importante nós fazermos isso, foi uma grande conquista com o PRONACAMPO, por exemplo, com criação de mais de 40 cursos em universidades federais. Isso tá dando um folego até. Tá possibilitando, um espaço de resistência, mas nós não prevíamos que seria tão violenta a força contrária na perspectiva de acabar com tudo isso (UFSCP2).

¹⁹ Política do MEC para as universidades federais para reestruturação financeira por meio de fomento e captação de recursos próprios e ao empreendedorismo.

Segundo MECT1 a nova configuração da pasta com a extinção da SECADI e criação da SEMESP, todas as ações estão em estudo e avaliação. Ou seja, as ações da educação quilombola, indígena e do campo estão em estudo e revisão.

Pois é, a nova gestão está aqui com propostas novas, ainda está em estudo, não só a licenciatura em educação do campo, mas toda a formação voltada para indígena, campo e quilombola. Então, ainda pensando na reestruturação desse FUTURE-SE, então, não tem nada pronto, mas com certeza, a gente precisa que novos editais venham para que a gente atenda essa demanda que aparece no Censo Escolar. Então, nesse momento a gente não tem nada estruturado, está tudo em estudo, desenho, e a gente espera, com certeza, que o que se tiver se apresente a comunidade para uma audiência pública no sentido de contribuições (MECT1).

Neste sentido, mostra-se a falta de empenho da atual gestão à frente do MEC com relação as pautas minoritárias. Uma vez que toda a ação da SEMESP fica parada enquanto não houver estudo e apresentação de resultados. Mostrando como a mudança de governo e de orientação política dos recursos afeta a continuidade de políticas que visam o acesso da população de mais baixa renda, camponesa, ao ensino superior público e gratuito.

Outro ponto colocado por MECT1 no sentido da articulação foi com relação ao Conselho Nacional de Educação. Segundo seu relato:

O que deu a acompanhar, porque inclusive o Conselho nacional de educação, ele começou esse trabalho, ali na câmara bicameral. Então tinha as licenciaturas que já se desenvolvem nas universidades, não sei se chamam de interdisciplinares. A ideia era que na época, com André Lazaro, nosso secretário, como a gente não tinha força suficiente para estabelecer diretrizes para a licenciatura em educação do campo e até hoje nós não temos, porque não se pensou também, não sei porque, a gente se cansou de perguntar isso, porque que a gente nunca pensou em coloca um conselheiro dentro do Conselho Nacional de Educação, enquanto movimento social, ou professores da universidade que pensavam exclusivamente o campo, porque lá hoje nós temos conselheiros que trabalham com a indígena e com quilombola e campo nós não temos (MECT1).

Na visão de MECT1 faltou articulação no sentido de garantir um assento para um conselheiro da educação do campo, pois sempre que houve a necessidade de pautar algo da educação do campo, tinha que ser feito uma grande articulação política para convencer o conselheiro indígena e quilombola. Também como colocado por MECT1 esses dois conselheiros pautavam questões muito específicas da educação indígena e quilombola e não compreendiam que a educação do campo abarcava também esses dois grupos específicos do campo brasileiro.

MECT1 destaca também que nas reuniões técnicas e conversas com reitores, sempre houve um questionamento com relação aos custos de um curso de educação do campo. Assim, dentro da ANDIFES, um grupo de trabalho foi construído, do qual o MEC faz parte para discutir e estudar o custo-aluno de uma licenciatura em educação do campo. Porém, como avalia MECT1, a ANDIFES é uma organização muito fechada e os trabalhos neste grupo não vem evoluindo.

A ANDIFES em 2018 ela instituiu um grupo de trabalho, por conta do grande número de reitores que tem em suas universidades o curso de licenciatura. Então a gente percebe que quando tem um reitor que faz parte da diretoria ou da gestão, a gente percebe que isso anda muito, até porque os reitores têm interesse em resolver esta situação. Mas, com a mudança de gestão dentro do MEC, a gente ainda não conseguiu articular com a ANDIFES para retomar estes trabalhos. Porque nesse GT tem acento tanto da SEMESP quanto da SESU, para se tratar isso e quem sabe avançar (...) mas nós só temos acento a partir de 2018. Porque a ANDIFES é um grupo muito fechado e até para a gente conseguir participar de alguma reunião para expor essa situação da licenciatura é muito complicado. A gente não consegue sempre, conseguimos o ano passado porque teve a participação da reitora da UFGD a reitora Liane que era presidente do grupo de trabalho, GT. Ela estava tentando resolver não só a licenciatura em educação do campo como a intercultural indígena também (MECT1).

Desta forma, há uma compreensão de que a licenciatura em educação do campo não é a prioridade de algumas gestões universitárias. Isso se dá, muitas vezes, pela constituição histórica do espaço universitário. Como afirma Lefebvre (2000), o espaço é construído historicamente por um grupo social; a universidade não é diferente. Um espaço constituído pelas elites com o objetivo de fornecer formações a elas alinhadas. Desta forma, cursos que não são da elite ou que não tenham um apelo ao mercado não recebem a devida preocupação.

Com relação ao eixo de análise movimentos sociais compreende-se que a partir dos relatos, eles tiveram um papel ativo na construção da política, porém, como relata MECT1, houve um afastamento pela não concordância com os rumos das políticas educacionais voltadas para educação do campo, conforme relata:

[...] a gente em algumas reuniões se questionava muito porque os movimentos se afastavam. Em algumas situações alguns respondiam, diziam que tipo de educação que a gente estava falando. Então é uma resposta bem complicada. Sim, então num primeiro momento eles nos ajudam a elaborar a proposta, até 2016 a gente tem uma participação bem intensa de demanda, ainda que de repente eles não concordassem com o desenho e com o rumo da política (MECT1).

Nesse sentido, MECT1 reconhece a importância do protagonismo dos movimentos sociais em propor a política educacional. Lembrando que, de acordo com Munarim (2011a) e Molina (2017), a conquista da educação do campo não é de um único momento histórico, mas de uma trajetória de construção que se inicia com o PRONERA, dentro do INCRA e chega à educação do campo pelo PRONACAMPO.

Nesse sentido, o afastamento do movimento social da extinta SECADI no MEC e na SEMESP se deu por conta dos conflitos de interesses, principalmente, como relata Molina (2017) e Taffarel (2012) em relação a hegemonia do empresariado da educação que se refletiu sobre o PRONACAMPO, contrários aos movimentos anteriores do PRONERA e do PROCAMPO que tiveram protagonismo e ação direta dos movimentos sociais e pesquisadores por uma Educação do Campo.

O que podemos perceber destas experiências é que a relação do movimento social, comunidades e associações com as licenciaturas em educação do campo se dá, a partir das relações pessoais, de militância e pesquisa de professores do curso. Ou seja, as relações com estas organizações camponesas se constroem na identidade e personalidade com professores que estão no curso, articulando um coletivo dentro dos cursos e trazendo os movimentos populares do campo.

Quando não há essa relação ou há uma dificuldade de comunicação, os movimentos sociais e comunidades tendem a não aderir à proposta do curso, como foi o caso do que aconteceu com a UFSC, por conta de conflitos com o MST em Santa Catarina, culminando, com a não adesão ao FOSEC e não aceitação do curso em um

primeiro momento, como relatado por UFSCP2 e colocado como o extrato de uma realidade por UFSCP1.

O que também pode ser percebido é que em todos os casos a articulação com os movimentos sociais se construiu devido ao protagonismo de professores que estavam inicialmente no curso, caso da UFPR, UNICENTRO e UFSC, ou que vieram a fazer parte do curso no caso da UNIPAMPA. Aqui vale fazer uma ressalva ao caso da UFSC, pois, nesta instituição houve articulação para construção do curso com os movimentos sociais, porém, o que se percebe é um desentendimento entre MST e coletivo de implementação que dificulta a relação. Esta só foi retomada com o trabalho do coletivo do curso em construir novamente a ponte com o movimento, até que atualmente a EDUCAMPO oferta uma turma em parceria com este movimento em um assentamento da reforma agrária.

Outra questão que se coloca é que todos os cursos construíram ou estão construindo parceria com o MST devido à potência do movimento na discussão e no protagonismo das discussões referentes à educação do campo. Porém, a UFPR e a UNIPAMPA, como relatam UFPRP1, UFPRP2, UNIPAMPAP1 e UNIPAMPAP2, construíram outras relações com outras comunidades e movimentos sociais para além do MST na consolidação de turmas.

Além disso, percebe-se que é a partir da parceria com os movimentos sociais e a proximidade dos educadores dos cursos com as comunidades que se constrói a diversidade de sujeitos do campo atendidos pela política educacional na região. A partir disso, MECT1 coloca que na avaliação do PROCAMPO pela SECADI e SEMESP, a região sul apresentou dificuldade em atingir as metas do PROCAMPO em comparação a outras regiões:

Então eu vou trazer uma visão minha do processo. Com relação as metas estabelecidas, se a gente puxar o edital 2012, a gente percebe que a região Sul teve um pouco mais de dificuldade em cumprir essas metas. Seja lá por uma articulação, de repente, um afastamento da articulação com os movimentos sociais. Seja talvez uma articulação não tão pontual com as redes de ensino (MECT1).

Para MECT1 a região nordeste foi a que teve maior facilidade no cumprimento de metas do PROCAMPO, na sua avaliação pessoal, pelo fato da relação mais

próxima destas instituições com as comunidades, associações e movimentos sociais. Na região Sul, na sua avaliação, ocorre o inverso. Percebe-se uma dificuldade em virtude das instituições universitárias, em sua grande maioria, não terem uma relação próxima de movimentos sociais, comunidade e associações.

O que podemos depreender dos cursos analisados, inicialmente, a partir dos documentos e nas entrevistas, é que alguns cursos que tem maior proximidade com regiões de ação dos movimentos sociais camponeses tiveram uma melhor resposta ao PROCAMPO do que cursos localizados em capitais e em setores que não tinham essa aptidão para construir parcerias para a implementação dos cursos. Observa-se que na região Sul, a regra foi os cursos surgirem, em sua grande maioria, no interior das universidades por grupos alinhados a uma perspectiva mais ampla do papel da universidade e que tem uma história de trabalho e militância junto aos variados movimentos sociais que compõem a questão agrária nos mais variados territórios. Dos cursos analisados destaca-se o da UNICENTRO que nasce de uma demanda do MST de Laranjeiras do Sul e tem a construção e execução do curso conjuntamente ao movimento social. De acordo com os relatos e documentos há quadros do movimento que trabalham nas disciplinas e que pensaram o projeto do curso.

Outros dois cursos que foram analisados, UFPR e UFSC, tiveram também uma forte relação com o movimento social e com sua gênese dentro da universidade. Esta característica de criação colocou limites a participações dos movimentos sociais mais restritas a acompanhamento e as turmas específicas em cada proposta. Ou seja, nestes três cursos percebe-se uma forte gênese com os movimentos sociais, porém, a UNICENTRO dá um passo mais à frente na política por trazer uma demanda do MST e ter quadros do movimento atuando em pé de igualdade com os professores. Nos outros dois casos há também uma potente inserção do movimento social e comunidades, mas ela é em muitos casos, limitada a participação como membros externos e que não estão em total igualdade com os docentes do curso. Porém, esta característica não exclui a pertinência e a potência que esses cursos tiveram e tem dentro das estruturas universitárias.

No caso da UNIPAMPA, de acordo com os relatos, o curso só foi construir essa relação a partir da contratação de professores ligados a questões dos movimentos sociais, muito mais por iniciativa pessoal destes em constituir esses laços de parceria. Neste sentido, aqui trazemos o que Moraes (2018) coloca como um dos determinantes

internos da LEDOC que é a contratação de docentes que tem relação intrínseca com os movimentos sociais. Neste caso, a colocação da autora se verifica, uma vez que é a diversidade de percursos formativos e visões de campo que garante na UNIPAMPA um redesenho de projeto e uma reorganização para trabalhar com as comunidades locais. O ápice deste movimento, de acordo com UNIPAMPAP1 e UNIPAMPAP2, é o Conselho Comunidade que atua como uma câmara técnica dos povos e comunidades tradicionais dentro do curso.

Com relação a questão do eixo de análise universidade, de maneira geral, percebe-se, a partir dos relatos de estudantes e professores, que em parte dos cursos os discentes foram de certa forma muito tutelados pelos professores e não tem uma inserção política ativa nas ações e discussões relacionadas ao curso. Os cursos que apresentam um movimento estudantil mais ativo e atuante foi a UFSC e a UNICENTRO. Porém, as composições destes movimentos nas duas instituições são de natureza completamente diferentes. A UNICENTRO teve uma composição estudantil mais ligada aos movimentos sociais que discutem a questão da terra e território da região de Laranjeiras do Sul pelo PROCAMPO em 2009. Enquanto que a UFSC teve estudantes dos territórios, porém, estes não tinham uma ligação intrínseca com os movimentos sociais. A sua prática militante na educação do campo e no curso se construíram na sua trajetória formativa.

Nesse sentido, os encontros organizados pelas articulações, FONEC, CONEC, pelos movimento sociais, junto com as Jornadas de Agroecologia e movimento estudantil, têm sido fatores importantes na ampliação da compreensão do papel dos movimentos sociais no movimento de educação do campo e também da participação política nas esferas de definição de algumas políticas educacionais concernentes ao PRONERA e PRONACAMPO.

Também vale destacar, neste eixo de análise, que a política educacional proporcionou um movimento nacional de estudantes da educação do campo denominado pela sigla MEEC, de acordo com UFSCE1. O movimento estudantil se organiza a partir do IV Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo realizado em 2014 e constrói uma comissão executiva nacional provisória para articulação do I Encontro Nacional dos Estudantes da Educação do Campo (ENELEDOC) (SANTOS; SOUSA; ROCHA, 2018, p. 27).

Percebe-se que o MEEC se organiza como uma entidade de base que busca organizar o movimento estudantil dos estudantes da educação do campo em nível nacional, utilizando a estrutura de uma comitiva nacional representante nos diferentes estados e regiões do país.

UFSCE1 que participou da organização e movimentos do MEEC como representante da região Sul pelo estado de Santa Catarina conta que esse movimento tinha contato direto com a SECADI e com participação nas discussões sobre a educação do campo:

Eu tinha alguns documentos, a Darlene de Roraima tinha outros, a Franzé e a Bianca do Pará tinha documentos e a gente vai se formando e o pessoal não sabe que existe essa articulação nacional que as vezes se conversa, a ideia é assim, fez o encontro nacional, criou-se a entidade, a entidade tinha conversa direta com a SECADI. Depois, tem encontros regionais para fazer o nacional de novo que nem é feito para a educação do campo. Esse sentimento de não ser ouvido também, ele já se manifestou em 2014 no encontro nacional da educação do campo que ocorreu lá no Pará. Teve um seminário todo e os estudantes tinham tantos problemas e eles, alguns estavam contando pela primeira vez que eles fizeram uma reunião paralela. Nessa reunião paralela, eles criaram uma executiva chamada ENEC. Essa executiva ela atuou até 2015 e tinha contato direto com a Divina no MEC, mesmo (UFSCE1).

A partir da comissão nacional, cada região ficou incumbida de organizar o MEEC na sua região a partir de articulações. A região Sul foi organizada pelos estudantes da Articulação dos Estudantes da Região Sul que contava com um maior protagonismo organizativo, inicialmente, por parte dos estudantes da UFRGS e da UFSC.

A partir dos relatos dos estudantes, a Articulação dos Estudantes da Região Sul organizou encontros nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina na UFRGS em Tramandaí e na UFSC em Florianópolis, respectivamente.

Porém, entende-se que o MEEC por ser um movimento político recente tem algumas dificuldades em relação a sua abrangência e conhecimento entre os estudantes. UFSCE1 compreende que o MEEC tem certos limites organizativos com

relação a questões pessoais dos militantes e também por conta de brigas e rivalidades entre universidades que acabam perpassando todo o processo.

NO ENELEDOC foram tirados os regionais, só que tem um descompasso, devido a questões pessoais das pessoas que organizam, dos militantes. Não mantém contato, brigas, rivalidades históricas dentro das universidades, quando a gente fez o regional aqui do Sul a gente fez seminários de planejamento em Santa Catarina, no Paraná na UFPR, lá no Rio Grande do Sul e depois um seminário de planejamento aqui em Santa Catarina de novo para depois ter o encontro, para chamar o pessoal local. Mas, mesmo assim teve muita dificuldade de o pessoal participar, mesmo sendo nas universidades deles tinha pouca gente presente (UFSCE1).

UFPRE1, UFPRE2 e UFPRE3 fazem também sua leitura do MEEC e da Articulação compreendendo que ambos, apesar de estarem inseridos nos grupos e recebendo informações, sentem que o movimento não está articulado. UFPRE2 compreende que o movimento, assim como o centro acadêmico do curso da UFPR andam parados, desarticulados.

Não recebo informação, nem uma atualização, foi falado alguma coisa do MEEC no encontro, mas de forma bastante superficial, lá nos finalmente, assim, que esse pessoal do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, eles estavam mais articulados com esse tipo de situação, até eles estavam para participar de um encontro nacional desse MEEC. Só que eles não socializaram datas, não socializaram informação. Eles não socializaram, esse terceiro encontro, teria ficado por conta da UFFS aqui no Paraná. Até mesmo pela questão logística de absorção do pessoal, porque aqui não temos estrutura para bancar um encontro desse, depois ficou naquela, montaram um grupo e não socializaram mais nada (UFPRE2).

A estudante UFPRE3 disse que o movimento dos estudantes da região manteve um fluxo de informação, porém, necessitava que esta articulação, como o MEEC, fizesse algumas ações de formação ou trabalho de base.

Já UFPRE1 compreende a importância desse movimento nacional, o MEEC, para a manutenção da luta contra o fechamento das licenciaturas em educação do campo, colocando os encontros como espaços para adensamento de discussões e

conceitos da educação do campo. Os discentes da UNIPAMPA destacaram mais a participação nos encontros dos estudantes da educação do campo da região sul.

A partir dos relatos e dos documentos disponíveis sobre o MEEC trazidos por Santos, Souza e Rocha (2018) podemos dizer que é um movimento recente na história da luta e mobilização da educação do campo, formado por estudantes dos cursos do PROCAMPO e PRONERA. A partir disso, percebe-se que este movimento em nível nacional tem como característica a amplitude territorial, muito em virtude dos locais de vida e trabalho dos estudantes da educação do campo. Nesse sentido, há duas dificuldades que podem ser constatadas: a primeira se dá em relação à distribuição territorial dos membros e as dificuldades de comunicação nos diferentes espaços, fragilizando as articulações regionais e, conseqüentemente, o MEEC. Segundo, como colocado por UFSCE1 as rivalidades e disputas internas no MEEC e nas articulações.

Aqui podemos fazer uma leitura embasada em Marx (2011) na sua obra “O 18 de Brumário de Louis Bonaparte” de que todos os movimentos, organizações, classes e partidos não são homogêneos. No seu seio há diferentes compreensões da ação política, mesmo que o objetivo seja comum, no caso dos estudantes o fortalecimento da formação em educação do campo.

Também vale destacar que os estudantes da UFPR e da UFSC, bem como os professores destes cursos compreendem que há uma dificuldade organizacional dos estudantes em relação ao centro acadêmico, por conta da distribuição geográfica e da dificuldade de comunicação e articulação. Em especial, UFSCE1 e UFSCE2 compreendem que, apesar de haver o CALECAMPO que tem sido um ator político atuante na universidade, entendem que há um desafio com relação a mobilização dos estudantes que estão fora da sede da UFSC em Florianópolis.

Outro ponto positivo foi o relato de UFPRE1 e UFSCE1 em relação as ocupações estudantis. Na UFSC essa participação dos estudantes da educação do campo ocorreu, mas com resistências de outros que compreendiam que eles não poderiam votar e participar das ocupações. Na UFPR houve uma participação maior no setor litoral com o protagonismo dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, principalmente da turma dos movimentos sociais, na participação dos episódios das ocupações nas universidades. Segundo Santos, Souza e Rocha (2018)

o MEEC foi atuante em relação as mobilizações nas ocupações estudantis nas universidades.

Todos os estudantes entrevistados colocam o papel transformador do curso da educação do campo e a oportunidade que o mesmo proporcionou para continuidade de estudos e formação, bem como atuação na sua comunidade. Isso nos mostra o impacto da política educacional na vida das pessoas, pois a grande maioria destes estudantes sequer teria chances de entrar em uma universidade pública via vestibular tradicional. Desta forma, os cursos em educação do campo vêm desenvolvendo um papel vital na construção de um conjunto de profissionais comprometidos com a educação do campo.

Continuando no eixo de análise universidade, o que podemos perceber, de modo geral, é que as instituições de ensino superior na sua grande maioria tiveram resistência ao PROCAMPO e ao público diferenciado camponês, que adentra ao curso de licenciatura em educação do campo. Nos relatos dos estudantes da UNIPAMPA e UFSC percebe-se que estas instituições e a comunidade universitária tiveram tensões com os estudantes da educação do campo. UFSC¹ relata alguns episódios nos quais as instâncias superiores, professores e até estudantes questionam os estudantes da educação do campo se eles eram mesmos da UFSC e se eles teriam direito a voto, a programas, dentre outros.

Nesse sentido, podemos compreender a partir de Lefebvre (2000) essa sensação. Moreira (2007) coloca que esta é a contradição das instituições forjadas a partir de uma Sociedade Burguesa. Os espaços são pensados para uma elite. Quem não participa desta classe social é colocada indiretamente para fora do espaço, por isso a importância na construção de contra-espaços que tragam as vozes dos excluídos do espaço hegemônico, pois, na sua compreensão o espaço tem intencionalidade de classe, ou seja, o espaço é construído socialmente por um grupo que tem como objetivo obstaculizar o acesso e a vivência de outros grupos ou classes. Na universidade não é diferente.

Há de se compreender, a partir de Cunha (1988 e 1989) e Carvalho (2014), que a universidade é construída no Brasil como um projeto de uma elite que desejava fazer formação superior em território colonial. Assim, compreende-se que as universidades brasileiras são espaços que historicamente foram construídos pelas e para as elites.

Vale ressaltar, como coloca Gentili e Oliveira (2013) que os governos petistas buscaram construir políticas da expansão do acesso das oportunidades de entrada da população brasileira à universidade, porém, como recorda Lefebvre (2000) e Moreira (2007) o espaço é construído historicamente por forças desproporcionais em relação ao seu poder devido ao tempo de acúmulo histórico na construção deste espaço. Dessa forma, mesmo a universidade, nos últimos 13 anos, abrindo o seu acesso, não perdeu completamente o seu caráter elitista, mantendo as características do espaço construído pelas elites nos cursos de formação superior como Direito, Medicina e Engenharias. Assim, a percepção que os estudantes têm de segregação e de invasão do espaço da universidade se dá por conta dessa construção que o compreende como um espaço exclusivo das elites.

Também existe o outro lado da moeda. Todos os entrevistados frisaram as potencialidades do espaço universitário como um local que os propiciou ter uma abertura da visão de mundo, conhecimento de seus direitos enquanto sujeitos do campo. Além da possibilidade de continuar os estudos para além da graduação em cursos de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*. Neste sentido, o PROCAMPO se mostrou como uma possibilidade na mudança na vida de muitos sujeitos do campo.

Apesar da universidade estar organizada na forma de uma burocracia pela qual exerce o controle e dominação no sistema universitário (TRAGTENBERG, 1982), o que vemos nestes dois episódios não são decisões técnicas, mas eminentemente políticas e de conflitos entre administração universitária e professores dentro de uma instituição universitária. Assim, como lembra Lefebvre (1972) aqui se materializa o mito da tecnocracia, no qual a racionalidade comanda as ações dentro do sistema burocrático. O que não ocorre nos casos relatados e documentados nos cursos. O que vemos são decisões políticas sendo tomadas pelos gestores em ambos os casos.

Outro ponto que fica visível nos documentos e nas entrevistas são os questionamentos quanto à qualidade do curso, muito em razão do público que a licenciatura em educação do campo atende, pela forma de ingresso na instituição universitária e pelo fato de ter a formação por área do conhecimento e não por disciplina.

Outra questão que se coloca na discussão é quanto ao ideal de universidade que os cursos de educação do campo desenvolvem. Nas entrevistas com professores

e estudantes todos indicaram que a licenciatura em educação do campo é um curso compromissado com a classe trabalhadora, que no sentido gramsciano desenvolve uma contra-hegemonia na universidade e apresenta novos desafios para o espaço acadêmico. Neste sentido, podemos compreender que os cursos de educação do campo estão dentro do campo do que Arocena (2003) denomina como Universidade Latino Americana, um curso que busca construir um envolvimento com comunidades, associações e movimentos sociais para discutir a questão política agrária brasileira e com a formação de educadores do campo. Todos os cursos analisados, na avaliação dos entrevistados, se encaixam nessa visão. Os entrevistados também se identificaram com a leitura de compromisso social que Paulo Freire (1986) coloca, compreendendo que os cursos, apesar dos seus limites práticos, buscam criar uma outra relação com as comunidades, associações e movimentos sociais.

Porém, todos os professores entrevistados compreendem que há uma disputa dentro das universidades por projetos de instituição. Eles entendem que o curso de educação do campo se coloca numa visão mais comunitária de universidade, mas, como afirma UFSCP2, há divergência com o curso entre os próprios aliados.

Quando olhamos as licenciaturas em educação do campo dentro das instituições universitárias, observamos que, primeiramente, estes cursos não se encaixam no sistema de registro burocrático das instituições, pois a burocracia dentro da sociedade capitalista na visão de Tragtenberg (1982) visa desenvolver mecanismos de verticalização das relações, gerando hierarquias e regras que impedem que cursos saiam de um padrão. Aqui vemos claramente a contradição do espaço e do contra-espaço que se desenha, pois, as LEDOCS constituem o contra-espaço ao momento que tentam mudar o que é definido como imutável no espaço hegemônica e de classe da universidade. Segundo, percebe-se que muitas vezes que eles procuram desenvolver uma mediação entre essa burocracia para o desenvolvimento de suas atividades. Então, o que acontece é que os cursos têm uma série de dificuldades por não se encaixarem no padrão. Ou seja, curso não se encaixa no sistema burocrático universitário, ou melhor, o curso não se encaixa neste sistema e acaba tendo dificuldades diversas. Um dos caminhos é a luta e resistência para adquirir poder dentro do sistema burocrático da universidade se submetendo as regras e jogando o jogo político imposto pelo sistema de dominação burocrático. Nos casos analisados, compreende-se que a UFSC optou por este caminho ao constituir o

departamento de educação. Porém, Tragtenberg (1982) coloca que há a necessidade de se contrapor a este sistema buscando modelos mais coletivos e horizontais de gestão. Assim, entendo que as licenciaturas em educação do campo, analisadas, apesar de tentar novos processos, não conseguiram romper completamente com o sistema burocrático, apenas subverter algumas regras a partir da organização coletiva dos seus professores e estudantes, encontrando resistências, muitas vezes, de atores com pensamentos mais alinhados ao que Arocena (2003) denomina de universidade empresarial e também tendo atritos, em alguns casos, com atores que têm o mesmo posicionamento em relação a construção de um ideal de universidade latino-americano.

Com relação a categoria desafios ressalta-se que todos os cursos de educação do campo apresentaram dificuldades, obstáculos no seu processo de construção e consequente implementação. Porém, na visão de MECT1 os cursos não apresentaram um desafio padrão, ou seja, todos os cursos apresentaram dificuldades, mas elas não constituíram um padrão e foram aleatórias, dependendo de cada caso.

No entanto, nas entrevistas com professores e alunos nas UNICENTRO, UFSC, UFPR e UNIPAMPA percebe-se que alguns temas são recorrentes. Dentre eles destaca-se estrutura. Todos os entrevistados citaram a estrutura como sendo um desafio para implementação da licenciatura em educação do campo. Nas atas de reunião dos cursos analisados foram encontrados pontos de discussão das questões estruturais.

A partir deste ponto comum, cada instituição teve uma realidade de implementação bem particular, conformando casos específicos com perfis diferenciados. Esta categoria maior desdobrou em alguns temas que foram abordados nas atas de reunião como colocado no capítulo 2 desta tese.

Com relação a processo seletivo, percebe-se que os cursos analisados possuem formas específicas para a entrada na Licenciatura em Educação do Campo. Vale citar aqui a UFSC que, de todas os casos analisados foi o que teve o maior desafio, pois, de acordo com UFSCP1 o vestibular era o grande obstáculo e a primeira turma que tinha poucos sujeitos do campo deu o tom da discussão em torno das estratégias para construção do vestibular.

Outro ponto que vale destacar é que todas as instituições têm vestibular minimamente em duas etapas. Uma primeira com a apresentação da documentação de pertencimento a algum grupo do campo previsto em edital. A segunda, a prova que em cada instituição tem uma composição diferenciada.

Outro ponto que difere dos demais cursos é que o processo seletivo da UFPR não é eliminatório, somente classificatório, ou seja, todos os candidatos que foram habilitados na fase documental são classificados no edital final, independente do desempenho nas demais etapas.

Desta forma, percebe-se que o processo seletivo para os estudantes da educação do campo é vital para atingir o objetivo do curso, pois o grande desafio para esta população camponesa entrar é a desigualdade de oportunidade educacional. Nesse sentido, apesar dos limites, os cursos de Educação do Campo, analisados, têm conseguido suplantar esse desafio que é o da entrada na instituição e, conseqüentemente, de permanência no ensino superior.

Na questão do calendário percebe-se que os cursos de educação do campo não tiveram muitos desafios. O que verificamos desta questão é que os cursos têm construído calendários sincronizados com os das universidades, porém, invertidos. Aqui entende-se que a inversão de calendário se deu por conta da ocupação do espaço universitário. Nesse sentido, verificamos nos documentos e nas entrevistas que as turmas de educação do campo ocupam a universidade para desenvolvimento de aulas, laboratório e outras atividades acadêmicas dos cursos nos períodos de recesso, aos finais de semana e nas férias dos outros cursos.

Porém, como colocado por UFPRE2 e UNIPAMPAE1 ainda mesmo com este calendário invertido ocorriam algumas sobreposições que causavam alguns atritos, por conta de que os cursos de licenciatura em educação do campo têm uma demanda estrutural diferente de um curso tradicional, envolvendo local para estadia dos estudantes e espaço para as crianças que vinham junto com as mães.

Então, o que podemos perceber é que esta estratégia foi preterida pelos grupos de educação do campo como uma forma de minimizar os conflitos por espaço dentro da universidade. Porém, esta estratégia acabou criando distorções na visão dos outros estudantes dentro da instituição universitária, como foi relatado por todos os estudantes entrevistados uma vez que havia dificuldade em reconhecê-los como

sendo da universidade. Ou seja, a utilização desse calendário invertido acabou dificultando a inserção dos estudantes no espaço e na vida universitária da comunidade acadêmica e acarreta um processo de inviabilização do curso perante a comunidade interna e externa nas instituições estudadas.

No que toca à estrutura todos os cursos analisados apresentaram dificuldades. O curso em que esta questão se encontra melhor resolvida é o curso da UFSC. Isso se deu devido a constante luta do grupo de professores, encabeçados via coordenação e pelo grupo dos estudantes, representados pelo CALECAMPO.

Desta forma, o que podemos perceber é que a estrutura foi um dos maiores desafios das licenciaturas em Educação do Campo analisadas devido ao fato de que o espaço construído para a universidade tem uma intencionalidade, segundo Lefebvre (2000), que não prevê local para os estudantes residirem. Esta é uma característica da produção do espaço. Este é produzido por um grupo ou classe, que o molda às suas necessidades, criando uma forma de dificultar o acesso para quem não pertence àquele grupo ou classe. Como historicamente no Brasil, os cursos são, na grande maioria, destinados a uma elite de jovens que vão estudar próximo às suas residências ou têm poder aquisitivo para alugar um espaço, a produção do espaço universitário não vê a necessidade de criar alojamentos. O que o movimento estudantil historicamente luta é pela moradia que pode ser compreendida como forma de resistência a esta postura das instituições.

Em comunicação com comunidades foi observado que, inicialmente, uma parte dos cursos analisados (UFSC e UNIPAMPA) não tiveram um contato próximo com as comunidades.

O caso da UFPR destoa um pouco deste padrão, ficando com uma espécie de curso intermediário, pois a equipe original de implementação do curso construiu uma relação com o MST para criação da primeira turma, antes da contratação dos professores via concurso público, conforme compreende UFPRP1. Após, a contratação do primeiro grupo de professores, as relações com Cerro Azul se dá a partir de um projeto (GEPEDI) de um dos professores da equipe de implementação, conforme relata UFPRP2. A relação com Adrianópolis no Quilombo João Surá é construída a partir da relação de estudo e pesquisa de dois professores do curso e da equipe de implementação mais ligados a questão quilombola. A turma do litoral é

construída a partir de relações dos professores da equipe de implementação e de alguns professores do curso que eram anteriormente substitutos nos sete municípios do litoral paranaense.

Assim, podemos depreender que os cursos da UFSC e UNIPAMPA tiveram um grande desafio nesta articulação. O curso da UFSC a partir desta deficiência conseguiu desenvolver, pioneiramente, o movimento de itinerância, fora da universidade que depois foi também utilizado pela LECAMPO da UFPR. Esta característica conferiu uma grande aderência aos cursos.

No caso da UFSC todas as parcerias municipais e com outras entidades para oferecer o curso no território ocorreram de forma positiva, como colocado por UFSCP1. Porém, a UFPR na mesma estratégia de oferecer o curso nos territórios teve maior dificuldade no trato com os municípios. Conforme salienta UFPRP1 esta dificuldade estava em virtude da dificuldade da gestão municipal nos locais onde foram oferecidas as turmas, Adrianópolis e Cerro Azul, em se comprometer com a proposta. Inicialmente, por rejeitarem assinar qualquer documento legal de parceria com a universidade e, em segundo lugar, em prometer uma série de coisas e na troca de gestão, ou até mesmo na mesma gestão, com o curso já em funcionamento, voltaram atrás e não mais ofereceram o que se tinha acordado. Para a LECAMPO da UFPR este foi um grande desafio e tornou-se por um tempo uma das grandes dificuldades para o curso construir a itinerância aos moldes de como a UFSC construiu.

Já a UNIPAMPA, assim como na UFSC, a relação com os movimentos sociais surge desde a criação do curso, mas como relata UFSCP2 há um certo revés na comunicação, principalmente com o MST de Santa Catarina. Esta é retomada ao longo do tempo a partir da contratação de professores que estão ligados as causas de povos tradicionais e de movimentos como o MST. Estes professores constituem grupos, como na UFSC se tem o GECA, que passa a ter um olhar mais sensível à construção desta relação, conforme já colocado por Moraes (2018) em sua tese como um determinante interno fundamental.

Porém, o desafio que é posto pela SECADI-MEC é a criação de cursos na área de conhecimento Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), sendo assim, os professores e pesquisadores desta área, historicamente, não tem o mesmo nível de

envolvimento com os movimentos sociais e comunidades se comparados com outras áreas de conhecimento, tornando-se um desafio construir um grupo de professores que, apesar de não ter essa relação, se responsabilize em aprender com os professores da área mais pedagógica e das ciências agrárias a construir relações com estas comunidades e movimentos.

Outro ponto que pode ser destacado é que no caso da LECAMPO da UFPR, UFPRP1 avalia que o curso tem uma boa interlocução com os movimentos sociais, associações e comunidades. Porém, este professor entende que ainda há movimentos na região do litoral em que há a necessidade de se estabelecer parcerias. Um destes casos é com o Movimento dos Pescadores Artesanais (MOPEAR) que possui uma inserção no espaço das ilhas, porém, não possui uma interlocução mais próxima.

Na alternância e na compreensão dos tempos universidade e comunidade entende-se que todos os cursos apresentaram seus desafios em níveis de intensidade diferentes. No caso da UNICENTRO, UNICENTROP2 e UNICENTROP1 concordam quando entendem que a alternância e a sua compreensão foram um desafio dentro da instituição, pois nas entrevistas trazem elementos do pioneirismo desta organização pedagógica que lembra em alguns aspectos a Pedagogia da Alternância que é praticada nas Casas Familiares Rurais.

UNICENTROP2 relata que foi árduo o processo de compreensão da alternância por parte da institucionalidade e da burocracia da UNICENTRO. Relata também que como o curso dependeu de inúmeros departamentos foi necessário trazer os professores que colaboravam com o curso para o debate e para o aprendizado sobre o regime de alternância.

Aqui podemos visualizar o que Tragtenberg (1980 e 1982) e Lefebvre (1972) compreendem sobre a burocracia. Desta forma, sofre de um desvio que é, segundo Lefebvre (1972), camuflado sob o mito do tecnicismo. Ou seja, a decisão sobre o sistema burocrático é ideológica e política e, neste sentido, ela se torna a contradição do tipo ideal weberiano, baseado na racionalidade técnica. Então, para este caso, as decisões dos gestores não foram baseadas na técnica, como coloca o mito do tecnocrata, mas foram eminentemente escolhas políticas e ideológicas de uma administração que muda quando um novo corpo gestor toma a frente da universidade.

Os outros cursos assim como a UFPR relataram que fazer o tempo comunidade foi um desafio nas experiências dos cursos.

De uma maneira geral, os cursos de educação do campo tiveram apoio das suas instituições. O que difere cada caso é se este foi mais efetivo ou não. Então, o que se pode depreender é que a universidade que menos deu apoio institucional na percepção dos entrevistados foi a UFSC.

Na questão da compreensão da educação do campo pelos professores os cursos em geral não levantaram problemas.

No engajamento da equipe técnica e pedagógica do curso todos os entrevistados colocaram que os professores são engajados. Quanto aos técnicos a grande maioria dos cursos não os teve à disposição.

No eixo de análise Educação do Campo o que podemos retirar é que todos os entrevistados apresentaram uma visão de educação do campo ancorada no que é desenvolvido por Molina (2015a), Hage (2014), Caldart (2010) e Souza (2012). Porém, o que se percebeu dos relatos é que há a compreensão da origem conceitual da educação do campo e da pertinência social do conceito com toda a sua construção desde o seio do MST até a chegada na universidade. O conceito manteve a base histórica dos movimentos sociais e dos ideais da educação do campo com um alargamento da compreensão dos povos do campo e da diversidade de sujeitos que compõem o campo brasileiro, conforme expõe Katuta (2016).

Assim, o conceito de Educação do Campo é alargado, mantendo fidelidade com sua base teórica original construída no bojo dos movimentos sociais na luta por terra e território. Ou seja, podemos sintetizar que o conceito se manteve fiel e foi alargado a partir das diferentes materialidade e produções do espaço (LEFEBVRE, 2000) nos diferentes territórios em que os cursos estão inseridos.

Nesse sentido, o que podemos depreender da análise de todas as categorias é que os cursos de licenciatura em educação do campo lutaram dentro das estruturas das universidades para se estabelecer, construindo o contra-espço (MOREIRA, 2007). E o resultado deste trabalho árduo, de professores e estudantes revela-se nas notas das avaliações de curso realizadas pelo MEC, excluído o curso da UNICENTRO

que não recebeu a avaliação, todos os outros cursos foram avaliados com conceito 5, sendo que a UFSC teve conceito 4.

Outro ponto que vale destacar é o impacto desses cursos nas instituições e na construção do campo acadêmico da educação do campo na formação de professores e de outras ações de ensino, pesquisa e extensão. Na UNICENTRO o PROCAMPO possibilitou a criação do Laboratório de Educação do Campo e Indígena que foi a base para que o grupo de professores do laboratório acessarem o PRONERA e o PROLIND para garantir a criação de duas licenciaturas: a pedagogia intercultural indígena e a pedagogia com ênfase em processos do campo. Ou seja, nesta instituição o PROCAMPO apesar de não ter vingado por conta da descontinuidade da participação em outros editais, rendeu a criação e consolidação de um grupo de estudos na educação do campo, dois cursos, além de orientações voltadas para educação do campo no mestrado e doutorado em educação.

Nas outras instituições percebe-se que os cursos de licenciatura em educação, mesmo sendo mais recentes, tem potencializado especializações focadas nas questões das ilhas, formações para os movimentos sociais como o curso de extensão pensadores da realidade brasileira voltado aos movimentos sociais em rede com várias instituições que tem cursos do PROCAMPO. Soma-se a isto, os estudantes de educação do campo que estão acessando mestrados e doutorados, desenvolvendo estudos em torno da temática adensando, portanto, esta área do conhecimento.

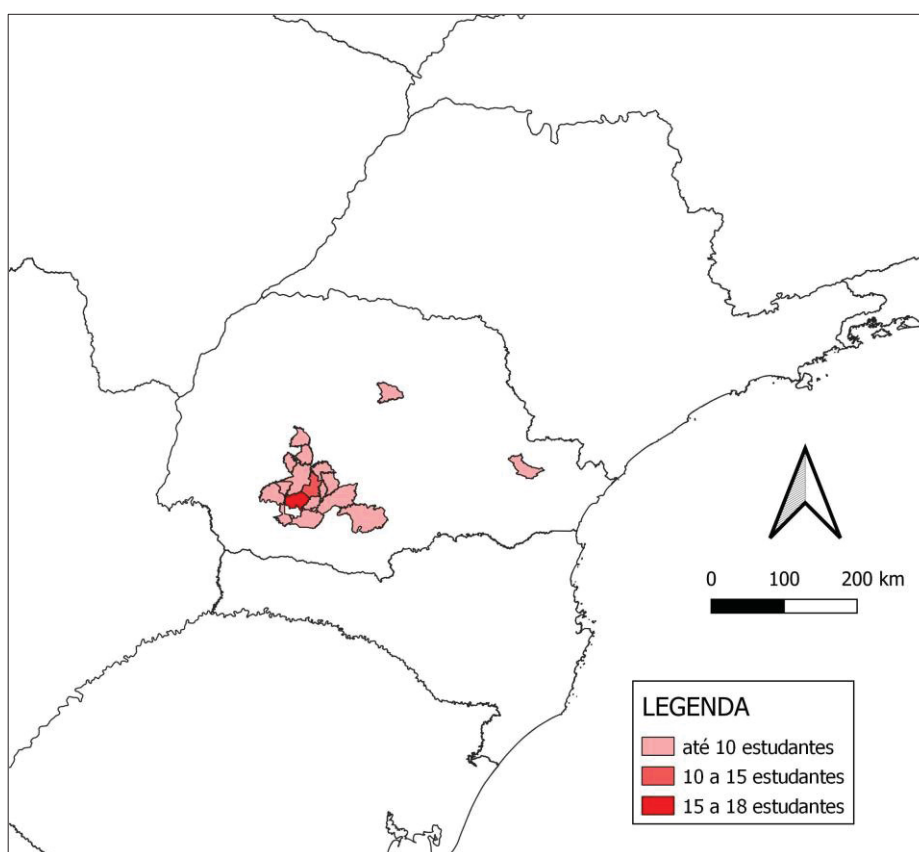
Toda a análise construída até este momento nos permite olhar o processo constitutivo do PROCAMPO a partir de quatro experiências que foram selecionadas pela sua vinculação com os movimentos sociais. Inicialmente, quero colocar que os dados indicaram que a UFSC, UNIPAMPA, UFPR e UNICENTRO tem uma relação próxima aos movimentos sociais do campo, isto não exclui o fato de outras instituições para além destas ter um outro tipo de relação com movimentos, comunidades e associações.

Uma característica que estas experiências observadas mais a fundo apresentaram foi a resposta dos coletivos de implementação e dos docentes dos cursos em responder as demandas sociais de seus territórios. Nestas experiências do PROCAMPO esta foi uma característica clara. Em cada caso, quando olhamos a

distribuição espaço territorial, compreendemos que cada curso respondeu a grupos sociais distintos em realidades distintas.

Quando observamos a distribuição espacial constituída pela ação coletiva do curso da UNICENTRO percebemos que ela está bem concentrada na região de Laranjeiras do Sul, pois este curso atendeu a uma demanda específica do MST nesta região. Em comparação com as outras experiências, a UNICENTRO atendeu um público mais local, a partir de uma demanda orientada pelos movimentos sociais, mostrando a forte vinculação com o território da questão agrária em que o curso atuou. Apresentamos a distribuição espacial de atuação do curso, a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2018:

FIGURA 19 – MAPA COM DISTRIBUIÇÃO DOMICILIAR DOS ESTUDANTES DO CURSO DA UNICENTRO

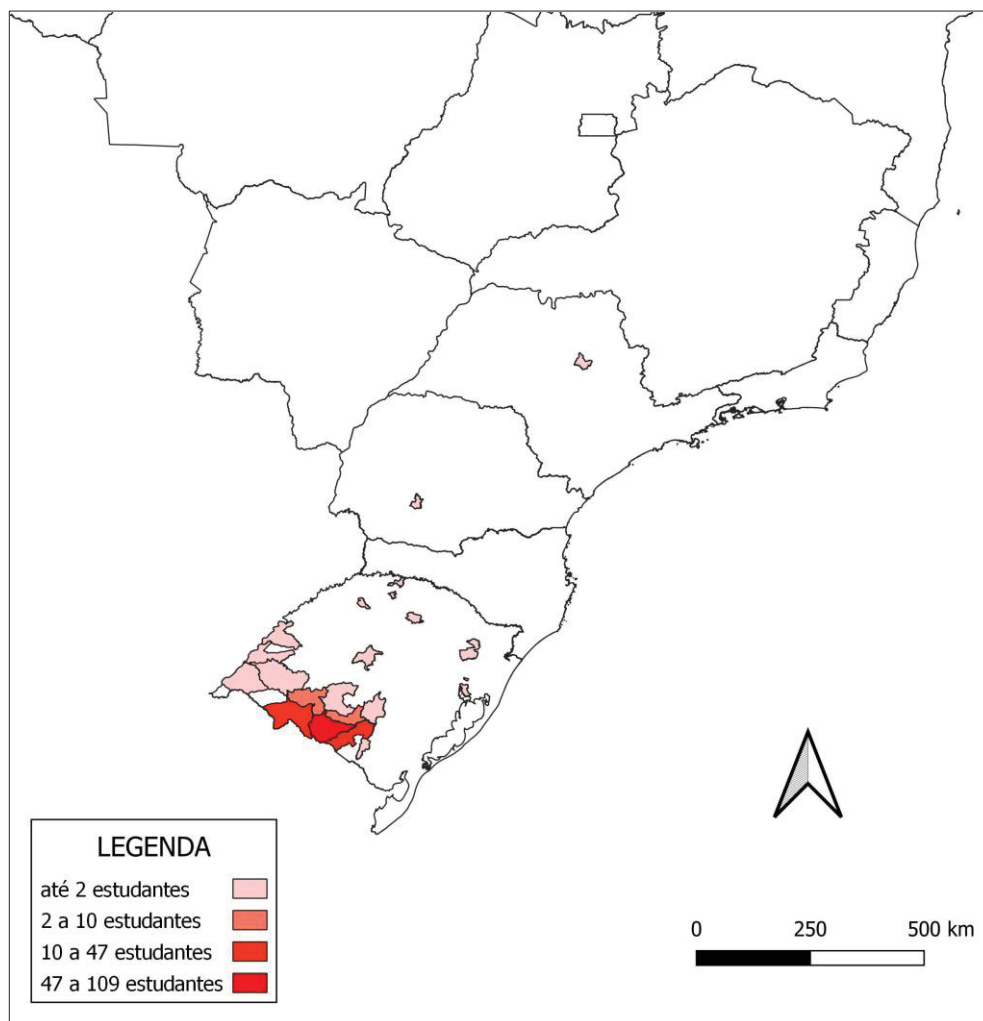


FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), ELABORAÇÃO PRÓPRIA

No caso das experiências em universidade federais analisadas percebemos um outro desenho. Os cursos da UNIPAMPA, UFSC e UFPR tem um raio de atuação maior e que conta com uma maior diversidade de territórios. Apesar dos revezes no PROCAMPO esta é uma característica positiva que só se mostrou possível a partir da

contratação de professores dispostos a construir coletivos para atuação territorial e de recursos para desenvolvimento da ação mais próximas a comunidades e movimentos sociais. No caso da UNIPAMPA, observa-se esta amplitude organizada ao longo das fronteiras no estado do Rio Grande do Sul, mostrando a pertinência da ação deste curso no seu território, como se observa na figura:

FIGURA 20 – MAPA COM DISTRIBUIÇÃO DOMICILIAR DOS ESTUDANTES DO CURSO DA UNIPAMPA

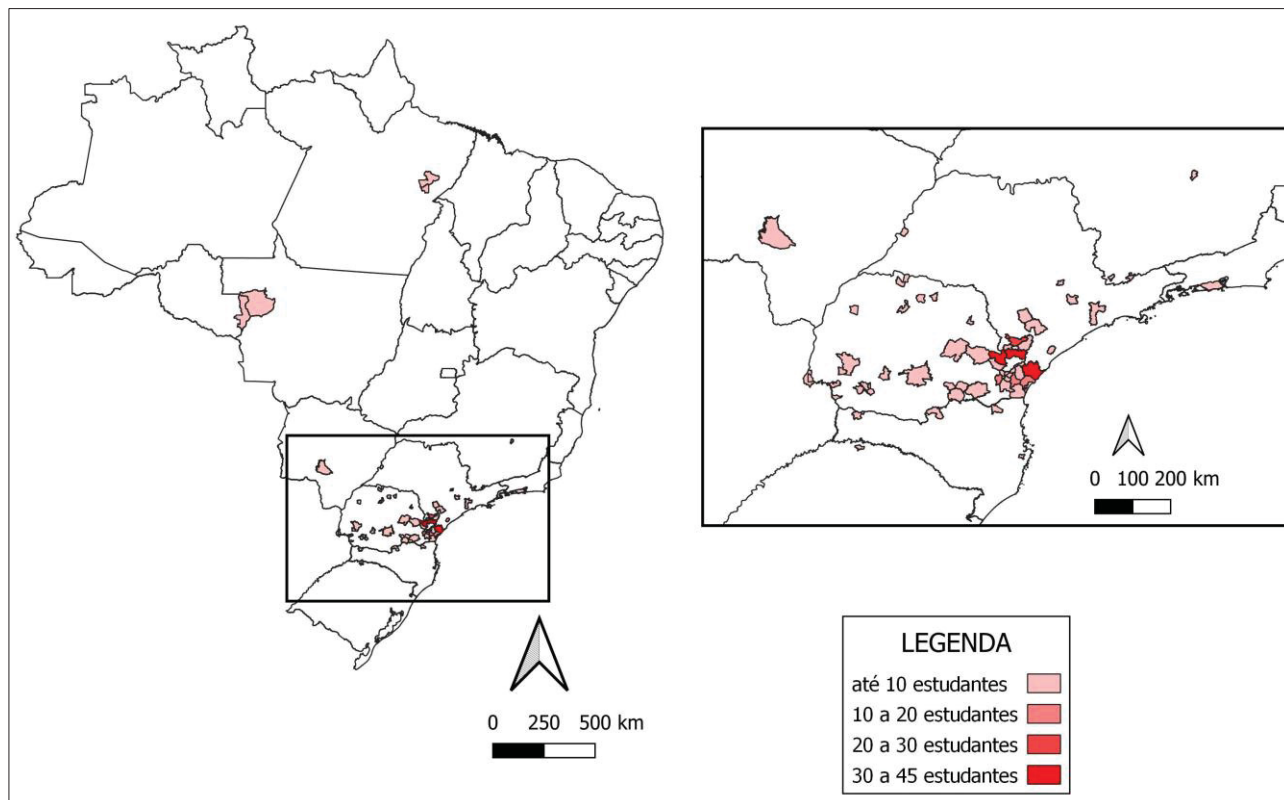


FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), ELABORAÇÃO PRÓPRIA

A UFSC e UFPR tem um alcance territorial maior. Um dos fatores deste maior alcance tem a ver com a opção dos cursos em desenvolver a estratégia que foi chamada pelos professores UFPRP1 e UFPRP2 de itinerância, fazendo com que o curso construísse turmas fora da universidade com momentos pontuais de atividades de laboratórios, por exemplo, na universidade. No caso da UFSC se constrói esta estratégia devido ao deslocamento para acesso ao curso, localizado em uma capital,

sendo os estudantes do interior do estado, o que implicou em dificuldade de deslocamento dos estudantes até a sede da UFSC. O mapa a seguir mostra a distribuição domiciliar dos estudantes da UFPR:

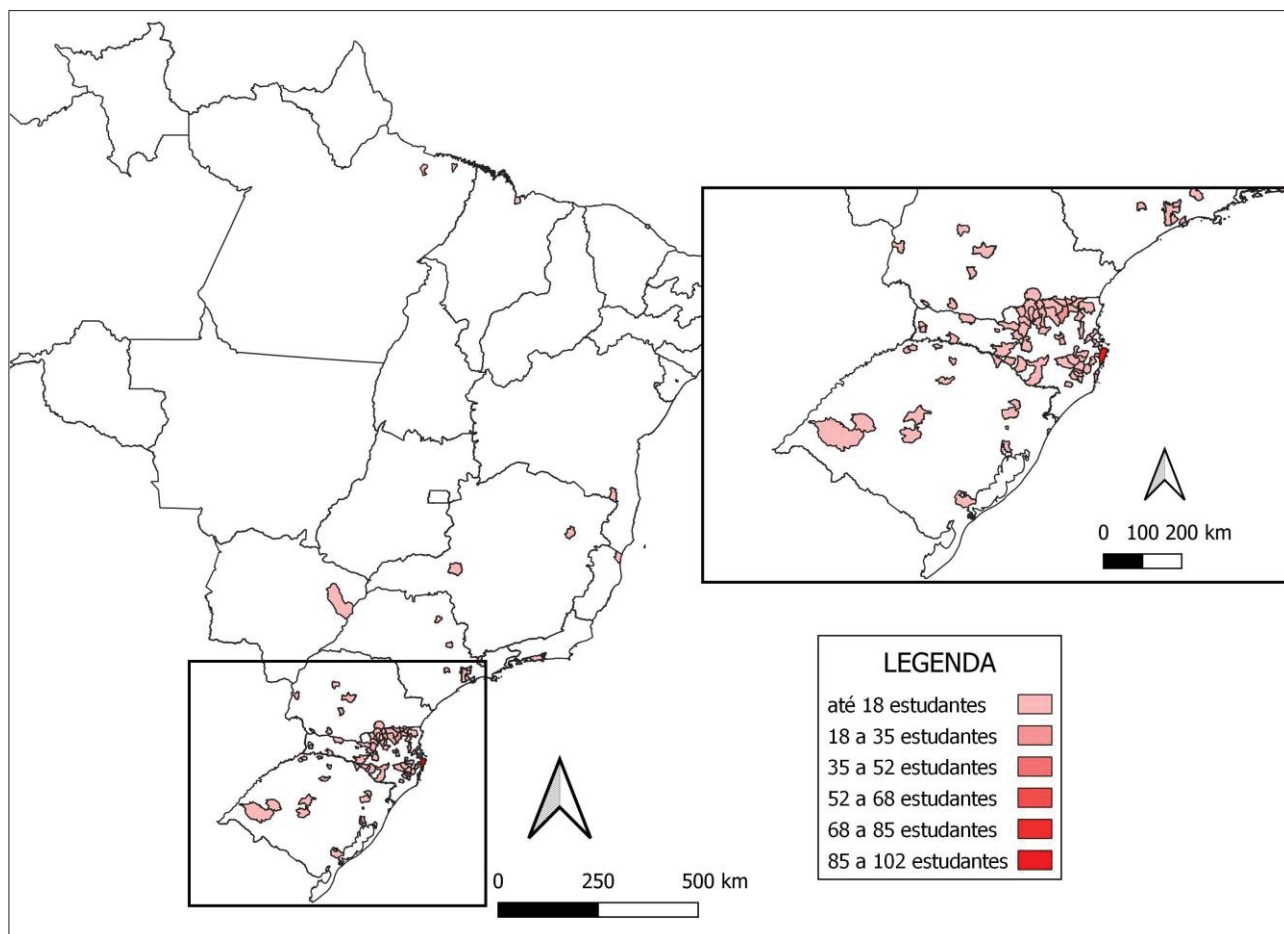
FIGURA 21 – MAPA COM DISTRIBUIÇÃO DOMICILIAR DOS ESTUDANTES DO CURSO DA UFPR



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009-2018, INEP), ELABORAÇÃO PRÓPRIA

No caso da UFSC esta instituição por também ter feito a itinerância, junto da alternância, teve uma distribuição geográfica dos seus estudantes parecida com a UFPR:

FIGURA 22 – MAPA COM DISTRIBUIÇÃO DOMICILIAR DOS ESTUDANTES DO CURSO DA UFSC



FONTE: CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2009 A 2018) (INEP), ELABORAÇÃO PRÓPRIA

Já no caso da UFPR, de acordo com os relatos e os documentos do curso, se utiliza da itinerância para atender um número maior de territórios para além do litoral. Porém, o que se percebe, pela distribuição geográfica domiciliar dos estudantes, é que o curso vem preenchendo um vazio de cursos de educação do campo no estado de São Paulo. Outro ponto que vale destacar é que o curso tem uma dificuldade de se alinhar e relacionar com movimentos que ocorrem no litoral do Paraná, o que é mencionado como um posicionamento do coletivo de professores que compõem a LECAMPO (UFPRP1).

Já a UFSC é o único curso no estado de Santa Catarina, pois a visão de UFSCP2 era de, a partir do FOSEC articular a criação de mais três cursos de educação do campo, um no IFC e outros dois pelo IFSC, que não chegaram a propor projetos e conseqüentemente não desenvolveram suas atividades. A partir disso, a UFSC vê como estratégia se conectar a outros territórios fora da ilha e acaba

construindo o que é chamado pelos professores do curso de turmas de territórios. Assim, a UFSC com esta estratégia atende uma demanda de parte do interior do estado de Santa Catarina.

Neste sentido, de acordo com Fernandes e Molina (2015), a educação do campo só faz sentido se ela se conecta com o seu território. Isso porque uma das estratégias para fechamento de escola é a eliminação da identidade dos sujeitos do campo com seu território. Todos os cursos analisados buscam atender seu território e significá-lo para gerar a inserção dos sujeitos do campo na universidade. Como UNIPAMPAP1 coloca:

Atinge algumas pessoas quando você cria o conselho, eu acho que o PIBID da Educação do Campo tem conseguido uma articulação muito importante hoje com as comunidades, com os movimentos sociais, porque nossos estudantes estão dentro da escola, então eles estão vivenciando mais no dia-a-dia, no cotidiano, e isso tem sido importante, essa demanda que vem do cotidiano ela estrutura outras pautas, outras ações, várias formações já foram desenvolvidas, nesse sentido, a própria avaliação do papel do PIBID ela é válida com essa inserção mais próxima nas escolas com o programa de iniciação à docência (UNIPAMPAP1).

Todos os cursos atendem a sua demanda. A UNICENTRO com uma demanda mais específica na região de Laranjeiras do Sul, a UNIPAMPA tem uma demanda no estado do Rio Grande do Sul em regiões de fronteira, a UFSC por conta da sua dificuldade dupla, de localização e de relação com movimentos, busca na itinerância atender os sujeitos do campo no interior do estado de Santa Catarina. A UFPR que atende uma parte de seu território no litoral, mas também pelo desenho de seu projeto abrange outros territórios, a exemplo da demanda reprimida dos estudantes do estado de São Paulo. Nesses casos, olhando para a questão da produção do espaço, percebemos que UFSC e UFPR por motivos diferentes desdobraram a oferta a espaços mais amplos, trazendo outros sujeitos, a partir da estratégia de itinerância. Enquanto que UNIPAMPA e UNICENTRO atendem a uma demanda mais regionalizada pelo fato de os campi universitários das duas instituições estarem localizados em espaços de conflitos agrários nos quais comunidades e movimentos sociais são atuantes.

Também temos de frisar os limites da alternância pedagógica na estratégia do tempo universidade e comunidade. No caso da UNICENTRO e UNIPAMPA a proximidade geográfica da maioria dos estudantes facilita a ação de acompanhamento de tempo comunidade e o deslocamento para tempo universidade. Já para os cursos que optam pela estratégia da itinerância o desafio é maior e os limites da organização pedagógica aparecem com maior intensidade. Um desses limites está no acompanhamento dos estudantes no tempo comunidade. No caso da UFPR, percebe-se pelos documentos que há uma dificuldade com a turma Albert Einstein no acompanhamento do tempo comunidade devido a amplitude geográfica dos lugares de moradia dos estudantes. Essa dificuldade permanece para outras turmas, fazendo com que os professores tenham que atravessar, muitas vezes, para o estado de São Paulo para fazer o acompanhamento do tempo comunidade. A alternância apresenta limites quando aliada à estratégia de itinerância e oferta de turmas em territórios distintos ao do curso.

Outra questão que é importante destacar é que três dos cursos analisados (UNIPAMPA, UFSC e UFPR) apresentaram uma diversidade maior de sujeitos do campo. A UNIPAMPA apesar de não apresentar grande diversidade no atendimento, é um curso que atendeu uma demanda específica do MST, focalizando em um grupo específico dos movimentos de luta por terra e território. Já os outros cursos (IFFAR, UFRGS-POA e FURG) percebe-se uma menor diversidade de sujeitos e pelos dados documentais uma desconexão com os territórios, fato este que levou os cursos do IFFAR a fechar por falta de demanda no vestibular.

Para além da questão da diversidade não podemos afirmar que os movimentos sociais, por si só, são os grandes protagonistas na manutenção dos cursos de licenciatura em educação do campo, para o caso da região sul. Há de se entender que é uma multiplicidade de fatores que determinam a solidez de um curso em educação do campo. Em ordem de importância destacam-se os seguintes fatores: i) engajamento da equipe docente do curso; ii) engajamento estudantil; iii) articulação política universitária e iv) relação com os movimentos sociais, comunidades e associações. Isso se verifica, uma vez que todos os cursos analisados apresentaram pelo menos dois destes fatores, determinando, assim, a consolidação do curso dentro da instituição universitária. Vale ressaltar que estamos compreendendo aqui a

consolidação no sentido da formação de um grupo propositivo dentro da instituição, não somente a efetivação da oferta do curso de educação do campo.

Assim, cada curso se apresentou como um caso específico com conjunturas institucionais particulares e articulações políticas com movimentos sociais e comunidades as mais variadas. No caso da UNICENTRO, o curso apresentou estas quatro características, formando um grupo ativo e atuante dentro da instituição que, a partir do PROCAMPO, descontinuado, construiu outros dois cursos via PRONERA e PROLIND. A UFSC é um caso diferenciado pois, em um primeiro momento no qual teve dificuldades com a articulação com o MST e conseqüentemente esta questão de comunicação influenciou na falta de demanda de sujeitos oriundos dos movimentos sociais do campo na primeira turma. Mas, compensou esta dificuldade com a articulação política dentro e fora da instituição (fator iii) e com o engajamento da equipe docente (fator i) e dos estudantes do curso (fator ii). Já o curso da UNIPAMPA apresentou os fatores i, iii e iv. Enquanto o curso da UFPR apresentou os fatores i, iii e iv. O que se pode depreender é que estes quatro fatores são determinantes no caminhar do curso na instituição e definidor da continuidade de funcionamento. O fator i (engajamento da equipe docente do curso) pelos dados apresentados, nos casos analisados, foi um dos fatores mais importantes, pois algumas experiências PROCAMPO apresentaram dificuldades do engajamento dos professores do curso, sendo que o caso mais extremo encontra-se no curso do IFFAR que cessou suas atividades por não ter professores contratados exclusivamente para a licenciatura e não tem um coletivo constituição com capacidade de luta e negociação dentro da estrutura universitária.

Isso ocorre pois, do ponto de vista da teoria sobre a implementação da política há linhas de estudo que compreendem que em qualquer política pública os implementadores se tornam a peça chave do sucesso para atingir a meta e o público prioritário, pois entende-se que são os implementadores nas instituições que tomam as decisões que vão fazer com que a política tenha a eficiência desejada. No caso do PROCAMPO podemos dizer que a contratação dos professores e formação das equipes de implementação foram vitais para o desenvolvimento das licenciaturas em educação do campo. Arretche (s.d.) afirma que a política é feita por pessoas em mediação com a sua realidade concreta. Ou seja, o que se observou, a partir dos casos, é que os cursos que desenvolveram relação com os movimentos sociais,

comunidades e associações, buscaram contratar professores que já vinham de uma trajetória de estudo, parceria e militância com os movimentos sociais, pois foram estes profissionais que, no nível da sua personalidade, desenvolveram as relações dos cursos com movimentos sociais, comunidades e associações. Porém, como são cursos de Ciências da Natureza em sua grande maioria, verificamos que os cursos que se estabeleceram contrataram professores de química, física e biologia que, apesar de não ter uma trajetória com movimentos sociais, tinham perfil para aprender com os professores que tinham proximidade com os mesmos e desenvolver relações de parceria com estes sujeitos do campo. Ou seja, o que fez a diferença nos casos analisados, para além dos outros fatores, foi a equipe construída no equilíbrio entre a especificidade das Ciências da Natureza, com a trajetória de trabalho e parceria com os movimentos e comunidades camponesas. Cursos que não produziram essa diversidade de sujeitos podem ter tido maiores dificuldades no desenvolvimento do curso e no atendimento à população prioritária da política educacional.

Outra questão que é importante examinar com relação ao PROCAMPO se relaciona com a questão da diversidade das LEDOCS. O que se pode depreender, a partir dos relatos, documentos e dos dados coletados pelo Censo do INEP é que os cursos respondem aos seus territórios. Sendo que aqueles que tem maior relação com movimentos sociais, comunidades e associações tem uma maior diversidade estudantil nas turmas.

Um limite em todas as experiências analisadas foi a questão da visibilidade do curso dentro do espaço construído historicamente pela universidade. O que se percebe é uma invisibilidade dos estudantes e do curso de educação do campo. Para os estudantes, parece que a universidade não os enxerga, para os professores a questão da visibilidade do curso na instituição é um desafio. Pelos dados, é o curso que se faz presente quando acontece algum problema ou quando o grupo de professores ou estudantes vão protestar com relação a algum direito negado. Vale ressaltar que estas questões se circunscrevem na luta contraditória que é construída a partir do PROCAMPO do espaço da Universidade Tradicional, aquela Conglomerada (FERNANDES, 1975), e o contra-espaço construído pela coletividade dos grupos que já estavam inseridos maioria das experiências e que foram amplificados ou criados a partir do movimento da política educacional PROCAMPO. Nesta avaliação do PROCAMPO este é um ponto positivo da política a criação e

fortalecimento de contra-espços nas instituições universitárias da região Sul do Brasil.

Também vale destacar que os cursos que tem relações com as organizações camponesas desde comunidades, associações e movimentos sociais têm conseguido se aproximar da meta teórica e prática que Paulo Freire (1986) coloca sobre a relação universidade e comunidade. Porém, como retrata Fernandes (1975) há uma dificuldade dos cursos de se desmembrarem das estruturas da universidade conglomerada. O que se percebe, muitas vezes, é que o curso fica isolado e age como um departamento a parte da estrutura da universidade, devido às suas características diferenciadas de funcionamento.

Nesse sentido, podemos compreender que estes cursos mais próximos às comunidades, movimentos sociais e associações tem o dilema de estarem no contra-espço como retratado por Moreira (2007). O que podemos depreender deste entendimento é que estes cursos não estão nem totalmente dentro da estrutura da universidade e nem na dessas organizações camponesas, eles criam um local novo que é frutos dos anseios misturados coletivamente. Assim, acabam ficando numa zona fronteira com muitos conflitos e dificuldades para o funcionamento, uma vez que suas demandas são mais complexas devido a alternância e o deslocamento de professores e alunos. Por outro lado, também não são completamente reconhecidos pelas organizações camponesas, principalmente os movimentos sociais, que buscam construir relações sólidas com alguns professores e não na coletividade da LEDOC em si. Ressalta-se que ao mesmo tempo que essa personificação na relação Universidade e Movimento Social é potencial no desenvolvimento das propostas PROCAMPO, ela também pode ser negativa uma vez que há uma dependência muito grande da individualidade do professor que tem a relação e que muitas vezes não transmite na coletividade os anseios destas organizações, na verdade é uma contradição do processo. O remédio para ela está no que Tragtenberg (1982) propõe as estruturas sobre a égide capitalista. Na sua cosmovisão enquanto o sistema de dominação burocrática, tecnocrático, estiver ativo o remédio viável contra a verticalização dos processos e a constituição da hierarquia é a construção de processos horizontais e coletivos de decisão. Neste sentido, estes são desafios que precisam ser considerados pelos professores das LEDOCS para que os cursos se

aproximem cada vez mais do ideal de universidade latino-americana como coloca Arocena (2003) e como plasma Freire (1986), Fernandes (1975) e Lima (1982).

Para além disso, podemos compreender de maneira geral que as pessoas contratadas para lidar o PROCAMPO é que fizeram o diferencial no desenvolvimento das propostas dos cursos, na aproximação com movimentos sociais e comunidades na região sul do Brasil. As universidades, nos variados casos estudados, apresentaram obstáculos a estes cursos devido a sua estrutura burocrática (TRAGTENBERG, 1980) que, como forma de dominação, cria dificuldades para cursos que não se encaixam na forma como o sistema foi estruturado. Vale lembrar que todos os professores entrevistados e as atas de reunião apresentam relatos de que o curso não se encaixa no sistema da universidade, na sua burocracia. Também grande parte destas resistências na universidade são de ordem política, revestidas de um mito tecnocrático (LEFEBVRE, 1972) e que os cursos de educação do campo, com seus professores e estudantes lutaram para adentrar em uma universidade que possui uma história de construção do espaço (LEFEBVRE, 2000) que tende a excluir os sujeitos em vez de incluir, projeto de mais de 100 anos de uma elite que entendia que a universidade não era para todos.

Apesar de todo os esforços nos últimos 13 anos com as gestões dos governos petistas para a ampliação e interiorização do acesso as universidades, podemos dizer que os cursos de educação do campo tiveram desafios na sua implementação dentro e fora das universidades. Dentro por conta da estrutura administrativa que não enxerga o curso, e fora para aceitação do diploma de licenciado em educação do campo por área de conhecimento.

Nesse sentido, percebe-se que os cursos que tem relações com os movimentos sociais têm conseguido atingir a meta da política educacional, garantindo uma nova dimensão na compreensão do direito à educação superior (ARROYO, 2014).

Apesar dos obstáculos os cursos têm conseguido cumprir seu objetivo que é a garantia do acesso à universidade às pessoas que residem nos diferentes campos brasileiros, fazendo a luta por um projeto distinto de campo inclusivo, que aceite a diversidade e que produza alimentos saudáveis com o protagonismo das pessoas e não das máquinas do agronegócio.

Nesse sentido, verifica-se que os estudantes que adentraram a licenciatura em educação do campo sofreram preconceito e segregação por parte da instituição e por parte dos outros estudantes. O que é um sintoma da contradição e da disputa pelo espaço que sempre foi empreendido por coletivos professorais, mais progressistas, dentro da estrutura histórico construída do espaço social da universidade brasileira.

Neste sentido, compreende-se que o movimento ocasionado pela política educacional PROCAMPO foi desafiador e propositor de uma inovação no que toca as políticas de ampliação do acesso e de interiorização da rede de universidade, tocada com potência no governo de Luiz Inácio Lula da Silva pelo seu Ministro da Educação Fernando Haddad. Coloco que este movimento vai ao encontro do pensamento educacional de Paulo Freire, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro de Lima com relação a um ideal de universidade popular e que desenvolve uma relação intrínseca com as comunidades que tem contato. Vale ressaltar, o papel dos movimentos sociais neste processo, desde a proposição da política e a sua presença na execução da política. Podemos colocar que todas as experiências analisadas a fundo da UNICENTRO, UFPR, UFSC e UNIPAMPA sempre buscaram este ideal de uma relação potencial e de construção de outra realidade de campo, inscritas nas questões colocadas historicamente pelos conflitos agrários brasileiros.

Assim, finalizo colocando que é o movimento da política PROCAMPO que movimenta as estruturas e a partir da luta do contra-espço versus o espaço instituído numa lógica colonial e capitalista que há a inserção de sujeitos excluídos historicamente pelo abismo de oportunidades educacionais entre os mais ricos, no centro das cidades, para os mais pobres nas periferias e nos diferentes território de luta pela terra constituem resistência. Neste sentido, ressalto que mesmo aquelas experiências que não apresentaram relações mais próximas com movimentos sociais têm papel determinante na democratização do acesso da universidade brasileira aos povos do campo, iniciado pelo PRONERA e que, mesmo com as contradições, continua com as ações nas experiências PROCAMPO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestes quatro anos de doutorado desdobramos as disciplinas, o amadurecimento do projeto, a definição do objeto e problema de pesquisa. Inicialmente, o projeto visava fazer uma avaliação da política do PROCAMPO, com seus limites e deficiências teóricas no que concerne as concepções e os embates filosóficos, epistemológicos e ideológicos com relação ao ato avaliativo.

No processo das disciplinas, tendo o contato com os autores da linha de políticas educacionais, pude construir uma compreensão do processo da política educacional do PROCAMPO.

A partir destas questões passamos a olhar todo o edital do PRONACAMPO para então compreender sua amplitude e contradições. Dentro dessa compreensão buscamos analisar as potencialidades de análise das políticas educacionais contidas no PRONACAMPO. Assim, optei pelo PROCAMPO compreendendo o que poderia ser analisado enquanto o movimento das instituições universitárias na região Sul do Brasil.

Ao final do processo inicial de aproximação com o PRONACAMPO e do estudo de diferentes possibilidades de pesquisa, decidimos trabalhar com o PROCAMPO compreendendo que esta política tem um potencial de análise, pois o levantamento dos trabalhos revelou que havia muitos estudos de caso em experiências pedagógicas do PROCAMPO, mas não havia estudos da política, somente alguns estudos teóricos em torno dos editais e suas compreensões em relação ao PRONERA.

A partir desta definição de tema, parti para a definição do problema de pesquisa e do escopo teórico a utilizar sobre a política educacional. Nesse sentido, optei conceitualmente por estudar, inicialmente, a implementação da política. A escolha por este referencial se deu pelo fato desta etapa da política educacional ser pouco estudada e também pelo fato de que já havia estudos dos textos e sobre a constituição do PROCAMPO com relatos e entrevistas de pessoas que participaram GT inicial.

A partir disso formulei o primeiro planejamento da pesquisa da política, buscando analisar os problemas da implementação do PROCAMPO na região Sul do Brasil. Desta forma, busquei fazer um levantamento do conhecimento acadêmico a

partir do PROCAMPO, PRONACAMPO e Educação do Campo. Além destes levantamentos busquei referenciais teóricos de pesquisa.

Neste processo, senti a necessidade de procurar um referencial teórico que me permitisse trabalhar a questão da construção conceitual da universidade e de sua construção enquanto instituição histórica no Brasil. Para fazer essa construção recorri a alguns clássicos do pensamento educacional brasileiro como: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro Lima, Florestan Fernandes e Paulo Freire. Como apoio a essa construção histórica recorri a historiadores da trajetória da universidade tais como: Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero e Luiz Antônio Cunha.

Nesta mesma senda para compreender as contradições de projetos universitários, a relação de forças entre uma visão de universidade popular (Latino Americana) e universidade do mercado (Universidade do Capital) recorri aos escritos de Valdemar Sguissardi, Maria de Lourdes Pinto de Almeida e Rodrigo Arocena que discutem o panorama latino-americano universitário, trazendo as influências dos organismos internacionais e do capital especulativo na educação superior.

A partir deste panorama vi a necessidade de uma chave teórica que aproximasse a análise da educação do campo pela trajetória constitutiva do PROCAMPO e do movimento por educação do campo. Desta forma, optei pelo aporte teórico de Henri Lefebvre sobre a produção do espaço e a questão que se coloca do direito e a negação do direito pela construção histórica do local. Assim, para melhor compreender as estruturas que regem as instituições dentro de uma sociedade capitalista recorri, também, aos escritos sobre burocracia em Weber e analisados a luz do pensamento social de Maurício Tragtenberg. Juntamente trouxe a leitura que Lefebvre faz deste fenômeno social e o descreve como tecnocracia.

A partir deste referencial, busquei, pelo método de Lefebvre (MARTINS, 1996) elucidar a realidade em suas duas dimensões temporais: a do agora (presente) e a historicamente construída (passado). Para constituir a visão do presente recorri a observação das LEDOCS com visitas *in loco*. Para construir a visão do passado de construção histórica recorri aos documentos da política educacional, aos documentos construídos pelo curso e aos dados do Censo da Educação Superior.

Na pesquisa social metodologicamente recorri a observação da situação de cada LEDOC e conversas com os professores. Fiz análise de documentos e

entrevistas semiestruturadas. Para complementar a coleta de dados busquei as informações quantitativas gerais para a Educação do Campo no Brasil e os dados das LEDOCS participantes dos editais PROCAMPO na região Sul que foram desagregados para apoiar a compreensão do movimento da política em um aspecto indicativo e macro.

Desta forma, a partir deste desenho de pesquisa construí a primeira etapa do estudo com vista a qualificação da tese. Assim, fiz contatos com as coordenações das LEDOCS da região Sul e me organizei com recursos próprios, compra de passagens e estadias para chegar até os locais de funcionamento dos cursos para reconhecimento e observação. Aproximadamente viajei 3.945 Km indo para as cidades de Guarapuava, Matinhos, Laranjeiras do Sul no Paraná; Canoinhas, Florianópolis em Santa Catarina; São Lourenço do Sul, Tramandaí, Porto Alegre, Dom Pedrito e Jaguari no Rio Grande do Sul. A partir deste reconhecimento da realidade pude constatar desafios de cada LEDOC no desenvolvimento de suas atividades, bem como trazer uma primeira impressão de conversas com professores.

Dessa coleta inicial e dos dados quantitativos organizados preparei o material para a qualificação com um primeiro olhar analítico sobre as LEDOCS na região Sul. Das quinze experiências em educação do campo pelos editais PROCAMPO consegui fazer a observação de onze e coletar documentos de sete experiências (UNIPAMPA, UFPR, UFSC, UFRGS-Porto Alegre, IFSC, UNICENTRO e FURG). As outras instituições pediram processos burocráticos para o acesso aos dados, os quais conduzi, porém, a demora e dificuldade ao acesso me levou a trabalhar com este grupo menor de seis instituições com um maior aprofundamento.

Após a qualificação da tese, a banca, com sua avaliação do trabalho sugeriu alguns acertos, bem como desenvolver um recorte dos dados para aprofundamento com entrevistas. Decidimos, a partir das sugestões e dos apontamentos da banca, principalmente trazer a análise do PROCAMPO a partir da relação dos cursos com os movimentos sociais, trazendo o conceito do direito a educação superior para os sujeitos do campo partícipes da política.

Assim, a partir do redesenho da pesquisa a participação dos movimentos sociais e o direito à universidade vieram como temáticas do primeiro plano, enquanto que a questão da implementação tomou uma posição secundária, mais de fundo deste

estudo. Pois, a meta foi analisar o PROCAMPO na relação dos cursos com os movimentos sociais e no atendimento das populações camponesas com relação ao direito.

A partir disso, refiz a Análise de Conteúdo dos documentos das LEDOCS. Ressalto que a técnica proposta por Bardin (2000) permite que as análises sejam refeitas quantas vezes se entender necessárias com base nos critérios de redesenho da pesquisa e no aprofundamento de dados.

Utilizando o critério da relação dos cursos com organizações camponesas restringi a amostra inicial de seis cursos para quatro que continham menções de parcerias e tentativas de relação com movimentos sociais, associações e comunidades.

Com esta amostra construída procedi com os contatos para selecionar professores, estudantes e um técnico no MEC que participou do PROCAMPO para desenvolvimento de entrevistas semi-estruturadas. Ao total foram conduzidas dezessete entrevistas sendo: oito com professores, dois de cada instituição analisada, oito estudantes sendo três da UFPR, três da UFSC e dois da UNIPAMPA e uma entrevista com um técnico no MEC que participou da implementação dos editais PROCAMPO, desde as experiências piloto até o último edital de 2012.

Todas estas entrevistas foram analisadas e na conjunção dos dados pude compreender o movimento dos editais PROCAMPO (2009 e 2012) na região Sul do Brasil e os desafios desta política educacional na realidade concreta das instituições analisadas, professores e estudantes.

Esta pesquisa partiu da seguinte questão de pesquisa: no movimento histórico da política educacional PROCAMPO, como as experiências implementadas, sob organização das LEDOCS nas universidades da região Sul do Brasil, potencializaram o diálogo com os Movimentos Sociais, superando os desafios para garantir o direito a universidade dos povos camponeses brasileiros?

Desta forma, começamos pela hipótese enunciada ao início deste estudo: o direito à universidade no PROCAMPO foi fortalecido pela potencialidade de diálogo e troca de saberes com os Movimentos Sociais, no entanto, houve tensões entre esses movimentos e diferentes grupos sociais, que integram a diversidade da comunidade e

disputam o espaço universitário, que resultaram em diversos desenhos de cursos na implementação da política. As experiências do PROCAMPO potencializam uma perspectiva popular de universidade, incluindo os grupos sociais historicamente excluídos.

Com esta hipótese de pesquisa construí os seguintes objetivos para desenvolvimento da tese. O Objetivo geral da pesquisa foi de compreender o movimento da política educacional PROCAMPO e como esta foi desenvolvida (implementada) a partir da relação com as diferentes organizações que compõem o campo, as quais são: movimentos sociais, comunidades e associações. Assim, o que se busca é traçar um caminho histórico compreendendo as dificuldades e desafios da construção das licenciaturas em educação do campo nas experiências da região sul do Brasil.

Com base neste objetivo geral, construí os seguintes objetivos específicos:

i) Entender o movimento da política educacional PROCAMPO com suas mudanças em diferentes editais.

ii) Analisar a participação do movimento social nos cursos de licenciatura em educação do campo;

iii) Compreender como os coletivos e os movimentos sociais construíram estratégias para garantia do direito ao ensino superior desses estudantes;

iv) Analisar como os coletivos dos cursos construíram mecanismos nos processos de seleção e permanência, buscando garantir o direito a universidade aos diferentes povos que residem no campo brasileiro dentro dos cursos.

Desta trajetória de construção desta pesquisa, pergunta, hipótese e objetivos geral e específicos, esta tese foi organizada em três capítulos. A construção destes capítulos seguiu a ordem de construção desta tese, ou seja, cada capítulo, apresentado nesta tese, foi construído a partir de uma etapa de pesquisa.

O capítulo 1 (a trajetória da educação do campo do movimento social à universidade) teve como objetivo apresentar a trajetória histórica da constituição da educação do campo e da sua organização pelas lutas dos movimentos sociais e do movimento por educação do campo, na esfera política do estado brasileiro sob a forma, inicialmente, do PRONERA e do PROCAMPO.

Neste sentido, este capítulo auxilia a busca pela compreensão da questão que se põe frente a tese, no sentido de trazer os referenciais teóricos para esta pesquisa, além de trazer alguns dados gerais sobre a educação do campo constantes no Censo da Educação Superior do INEP. Este capítulo é um reconhecimento do objeto de pesquisa desta tese. É a construção da trilha histórica da Educação do Campo até chegar no PROCAMPO e no objeto de estudo as LEDOCS implementadas pelo edital 2012 do PROCAMPO na região Sul do Brasil.

Assim, cada item tem uma função definida nesta estrutura maior. O item 1.1 (a educação do campo e sua construção no movimento social) teve como objetivo trazer a compreensão em torno do que é educação do campo e qual é a sua gênese no debate sobre direito a educação dentro dos movimentos sociais camponeses. A partir desta leitura, compreende-se que este capítulo dá a compreensão do que é a educação do campo e quais são seus princípios básicos construídos desde as populações do campo e das discussões sobre educação dentro do MST e de outros movimentos sociais que desempenham papel importante na luta por terra e território, além de serem os protagonistas na pauta por educação do campo.

O item 1.2 (a educação do campo no Estado: do PRONERA ao PRONACAMPO) teve como objetivo traçar parte do histórico da construção da educação do campo enquanto luta dos movimentos sociais na esfera do estado brasileiro e enquanto conquista política, apoiada pelo Movimento Nacional por Educação do Campo, compreendendo que o PROCAMPO e o PRONACAMPO só foram possíveis devido a luta dos movimentos sociais na esfera do estado e pela criação do PRONERA que impulsionou dentro de universidades algumas experiências com educação para a reforma agrária que foram as bases do PROCAMPO e das LEDOCS. Também buscou-se trazer uma compreensão do PROCAMPO a partir do texto da política educacional.

A terceira parte do capítulo, o item 1.3 (a universidade e o PROCAMPO), buscou trazer uma compreensão histórica da universidade e em relação as experiências do PROCAMPO nas IES. Neste sentido, procurou-se construir a trajetória histórica e ambígua da universidade brasileira, a partir de diversos autores. Dentro desta compreensão apresentei uma leitura dos efeitos do PROCAMPO e dos desafios que pesquisadores colocam sobre esta política dentro do espaço universitário. Ao final deste item também trouxe alguns dados sobre a educação do

campo de 2009 a 2018 no Brasil e do PROCAMPO na região sul com o intuito de indicar algumas potencialidades para análise da política, levantando indicadores.

O último item do capítulo (a produção acadêmica sobre políticas educacionais na educação superior do/no campo) teve como intuito apresentar um levantamento da produção acadêmica em torno da educação do campo. Neste sentido, este item teve como objetivo mostrar o impacto das LEDOCS e das políticas voltadas a educação do campo no âmbito acadêmico da pesquisa. O segundo objetivo foi mostrar até que ponto a temática do PROCAMPO já foi estudada, academicamente, e trazer um pouco das lacunas de estudo da política educacional voltada a educação do campo.

O segundo capítulo (a materialidade do PROCAMPO na região sul) buscou apresentar a primeira etapa desta pesquisa de doutorado. A construção do capítulo buscou contribuir com a discussão em torno da política educacional, ciclo de políticas e na questão da importância do estudo de implementação e as diferentes abordagens teóricas em torno desta etapa de estudo, bem como os aspectos metodológicos que nortearam a primeira etapa.

O item 2.1 (a técnica de análise de conteúdo) buscou fazer uma incursão teórica sobre a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010). Esta técnica foi preterida nesta tese pela possibilidade de organização de um grande volume de dados e pelo fato da possibilidade de criação e consolidação de categorias a partir dos materiais documentais coletados nas LEDOCS.

O segundo item do capítulo, (um primeiro olhar sobre as licenciaturas em educação do campo) teve como objetivo construir um primeiro olhar sobre as LEDOCS na região Sul, a partir da observação e leitura flutuante dos documentos produzidos dentro da estrutura administrativa das universidades sobre as LEDOCS. Assim, este item apresentou inicialmente as questões referentes sobre as LEDOCS e seus principais desafios, a partir do contato direto com a realidade, com o intuito de trazer uma primeira aproximação com o campo de pesquisa desta tese.

O terceiro item deste capítulo buscou elucidar as categorias que emergiram no processo inicial da Análise de Conteúdo. Neste sentido, as categorias desta tese surgiram a partir do levantamento temático dos materiais iniciais de pesquisa, documentos e atas de reuniões das LEDOCS. Em seguida, construiu-se um conjunto de categorias que serviu de base para etapas subsequentes da análise dos dados,

bem como para construção de questionários e documentos de análise do material coletado por meio de entrevistas.

O quarto e último item do capítulo (levantamento das categorias de análise nos documentos das LEDOCS) buscou apresentar os primeiros dados analisados desta tese por meio da Análise de Conteúdo. Os dados foram organizados por categorias e como elas ocorreram nos documentos analisados. Este item foi estruturante para a construção dos instrumentos das entrevistas com professores, estudantes e com o técnico do MEC.

O terceiro capítulo desta tese (Olhares sobre o PROCAMPO na UNICENTRO, UFPR, UNIPAMPA e UFSC) teve como meta apresentar a última etapa desta pesquisa, a metodologia de recorte da amostra, apresentando como se deu o processo de seleção da amostra final que foi submetida a entrevistas com professores e alunos. Desta forma, este capítulo apresenta os dados das entrevistas organizados por instituição de ensino superior e experiência PROCAMPO, com uma síntese com os dados coletados ao longo dos capítulos anteriores.

O primeiro item deste capítulo (diferentes olhares do PROCAMPO) teve como objetivo trazer os dados coletado por meio das entrevistas semiestruturadas organizados com base nas categorias desenvolvidas na pesquisa, organizado conforme cada experiência educacional do PROCAMPO. Os dados organizados foram analisados com base no referencial teórico desta pesquisa.

O item 3.2 (síntese da análise do PROCAMPO na região sul) teve o objetivo de fazer a síntese do processo de análise do PROCAMPO. Nesta seção busquei juntar os dados coletados ao longo da tese para com a fundamentação teórica desenvolver uma análise e uma interpretação do processo de criação e funcionamento das LEDOCS na região Sul.

Analisando o processo de construção da tese e sua estrutura, compreende-se que as etapas de pesquisa corresponderam aos capítulos no sentido de que cada capítulo apresenta uma etapa e síntese do processo de construção desta pesquisa de doutoramento.

Nesta perspectiva a hipótese se verifica neste estudo, pois a relação com os movimentos sociais e a troca de saberes fortaleceram o PROCAMPO e garantiram o objetivo da política educacional. Porém, há a necessidade de ressaltar que não foi somente esta relação com os movimentos sociais, já que em alguns casos analisados

os cursos não tinham uma relação estreita com as organizações camponesas. Assim, creio que podemos alargar esta compreensão tendo um conjunto de fatores que são vitais para o desenvolvimento da licenciatura em educação do campo nos seguintes pontos: i) engajamento da equipe pedagógica do curso; ii) engajamento estudantil; iii) articulação política universitária. Em todos os casos percebe-se que algumas dessas características são preponderantes.

De acordo com objetivo geral desta tese: compreender o movimento da política educacional PROCAMPO e como esta foi desenvolvida (implementada) a partir da relação com as diferentes organizações que compõem o campo, as quais são: movimentos sociais, comunidades e associações. Assim, o que se busca é traçar um caminho histórico compreendendo as dificuldades e desafios da construção das licenciaturas em educação do campo nas experiências da região sul do Brasil.

Em relação aos objetivos específicos todos foram alcançados: i) Entender o movimento da política educacional PROCAMPO com suas mudanças em diferentes editais; ii) analisar a participação do movimento social nos cursos de licenciatura em educação do campo; iii) compreender como os coletivos e os movimentos sociais construíram estratégias para garantia do direito ao ensino superior desses estudantes; iv) analisar como os coletivos dos cursos construíram mecanismos nos processos de seleção e permanência, buscando garantir o direito a universidade aos diferentes povos que residem no campo brasileiro dentro dos cursos.

Para o primeiro objetivo específico compreende-se que o movimento da política educacional PROCAMPO é importante no sentido da democratização do acesso à educação superior. Porém, entende-se que ele é contraditório no decorrer dos editais, devido ao fato de modificações que foram feitas da minuta original escrita em 2006 para os editais de 2009 e 2012. Desta forma, o entendimento é que o movimento do PROCAMPO apesar de ser contraditório no desenho da política e ter alguns revezes, possibilitou um avanço em várias instituições de ensino superior à constituição de um contra-espço de acolhimento, luta e resistência das populações do campo no acesso ao direito à universidade.

Para o segundo objetivo específico percebemos, através dos dados, que houve uma participação dos movimentos sociais na construção da política e na definição nas negociações com o estado para criação dos primeiros editais. Percebemos também a

participação ativa dos movimentos sociais na construção das experiências piloto (UnB, UFMG, UFS e UFBA). Porém, o único curso que teve participação ativa dos movimentos sociais na construção e proposição foi a UNICENTRO. Todos os outros foram propostos por grupos internos nas instituições que buscaram atender a demanda dos movimentos sociais com participação em diferentes níveis posteriormente.

Com relação ao terceiro objetivo percebe-se que em todos os quatro cursos analisados houve participação dos movimentos sociais na construção de estratégias para garantia ao direito à universidade. O que ocorre em cada experiência é um nível diferenciado da participação, mas ressaltamos que cada instituição analisada (UNICENTRO, UFPR, UFSC e UNIPAMPA) garantiram a sua maneira a participação dos movimentos sociais no pensamento educacional sobre a LEDOC e os estudantes de movimentos sociais, em algumas experiências, foram vitais para a organização discente e docente.

Com relação ao quarto objetivo, percebe-se que os cursos analisados construíram estratégias para os processos seletivos especiais dos cursos de licenciatura em educação do campo. Dos casos analisados a UFSC foi a que teve maior dificuldade e ainda tem o obstáculo do pagamento da taxa de inscrição que dificulta o acesso. No caso dos outros cursos analisados percebe-se que estes desenvolveram processos seletivos diferenciados e que alguns casos tinham a composição em duas etapas: prova objetiva ou redação escrita e uma entrevista com os professores para identificar o perfil do candidato. Todos os cursos analisados fizeram a categorização de inscritos com relação a apresentação de documentos que provem o vínculo com o campo ou com a educação do campo, seja na militância ou no magistério em escola do campo. Com relação a permanência percebe-se que os cursos tiveram dificuldades no acesso à bolsa pelos estudantes, bolsa permanência, auxílio-moradia, dentro outros, muito em questão das pró-reitorias de assuntos estudantis das instituições não compreenderem o perfil diferenciado do estudante da educação do campo e o fundamento do regime de alternância e a itinerância. Outro ponto, destacado em entrevista, foi a importância do PIBID e o PET como programas prioritários para algumas licenciaturas garantirem bolsas aos estudantes. Outro ponto a se destacar é que os cursos moldaram o regime de alternância em diferentes configurações com vistas a diminuir as desistências e conseqüentemente garantir a

inclusão dos diversos sujeitos nos cursos. Isto aconteceu também porque os cursos se depararam com pessoas que vivem no campo, zona rural, mas que por questão de vida e das dificuldades tem de buscar emprego formal. Assim, os cursos moldaram suas formas de alternância com fim de responder a esta contradição apresentada na realidade concreta.

Assim, de maneira geral, podemos compreender que o processo da política educacional na região Sul do Brasil foi complexo e construiu inúmeras experiências de educação do campo. Algumas delas têm sérias dificuldades para se desenvolver dentro das universidades. Dos casos analisados mais a fundo pode-se depreender que há uma multiplicidade de fatores que definem a consolidação do curso de educação do campo. Outro ponto que podemos destacar é que o curso de educação do campo e o PROCAMPO como política educacional que busca garantir o direito à universidade dos povos do campo conseguiu produzir experiências significativas de formação docente para os sujeitos do campo.

Em linhas gerais, podemos afirmar que o PROCAMPO enquanto política de expansão da oferta de ensino superior foi uma política subverteu a lógica meritocrática do direito a universidade, apesar do processo histórico de construção do desenho dos editais ser contraditório. Isso se deu a partir do momento em que populações que constituem o campo na região Sul puderam acessar os cursos por meios dos processos seletivos especiais, apesar das contradições e dificuldades em cada caso especificado.

Vale ressaltar que o PROCAMPO pode ser considerado como uma das últimas ações do governo federal sob administração do Partido dos Trabalhadores (PT) juntamente ao REUNI, PROUNI, SISU, FIES e PRONERA. Porém, o PROCAMPO, assim como o PRONERA, se diferencia do REUNI, SISU e PROUNI, dentre outras ações, no sentido de ser construído a partir da demanda dos movimentos sociais em negociação com o Estado.

Nesse sentido, o PROCAMPO, mesmo com suas contradições, garantiu o direito à universidade a sujeitos camponeses a oportunidade de transformação de suas vidas enquanto profissionais e enquanto sujeitos atuantes nas comunidades camponesas e nas cidades.

Outro ponto que é importante frisar são os limites desta pesquisa e as dificuldades e obstáculos que apareceram durante a coleta e produção dos resultados. Como já colocado nos capítulos anteriores houve alguns fatores que se colocaram como obstáculos ao processo de coletas de dados para esta tese. Um dos primeiros obstáculos se deu com relação aos dados oficiais coletados e organizados pelo INEP. Os microdados do ano de 2018 do INEP mudaram a metodologia de organização dos dados, criando dispositivos que impedem o livre acesso e a construção de séries históricas. A lei 13.709/2018 sancionada pelo então presidente Michel Temer coloca um dispositivo no qual os dados de identificação e código de matrícula na instituição, tanto para estudantes e professores, são protegidos por um campo denominado identificação protegida.

Desta forma, caso o pesquisador queira construir uma série histórica com os dados, este deve fazer uma requisição formal ao INEP e submeter sua pesquisa a avaliação do órgão. Caso o pesquisador seja autorizado pelo governo a consultar os dados que estão protegidos, o INEP disponibilizará um acesso a um computador em Brasília com data e horário marcados. O pesquisador tem de comparecer no horário marcado e não pode retirar nenhum dado, classificado como confidencial, do INEP. Ao final do processo um técnico verifica o tratamento de dados desenvolvido pelo pesquisador. Aqui percebemos que há um retrocesso na perspectiva de transparência e dados abertos, pois, a justificativa do governo está na proteção dos dados pessoais, porém, os dados de identificação docente e dos estudantes não são dados passíveis de identificar uma pessoa, mas são dados atribuídos pelo INEP para criar a possibilidade de se gerar séries estatísticas sem colocar as informações pessoais em exposição. Neste sentido, percebe-se que o governo federal criou mecanismos para dificultar a produção de séries estatísticas de 2018 em diante.

O outro obstáculo que se colocou nos processos de coleta de dados se deu no trato com as instituições de ensino superior. O que se percebeu durante os processos de contato com as coordenações acadêmicas, pró-reitorias e outras instâncias das universidades e institutos federais é que não há um protocolo claro estabelecido para pedido de acesso a dados. Em cada instituição o processo de acesso aos dados foi conduzido de uma forma. Em alguns casos, inicialmente, os dados foram negados, mostrando o desconhecimento de gestores e servidores da lei da transparência e do acesso aos dados. Neste sentido, algumas instituições não respeitaram os prazos

estabelecidos em lei e, após a entrega do pedido formal, algumas instituições levaram mais de 8 meses para fazer a abertura dos dados e quando o faziam colocavam condições que dificultavam o processo. Algumas dessas condições eram: os dados não podiam ser copiados, não poderiam sair da instituição, só poderiam ser analisados na presença de um técnico da instituição e muitas vezes a instituição alegava que os dados estavam impressos somente e que não se poderia fazer cópia digital dos mesmos. Neste sentido, essa foi uma grande dificuldade, a de acessar dados documentais de cursos. Em alguns casos a instituição de ensino superior não retornou o pedido formal feito nos canais orientados pelos servidores.

Outra questão que esta tese levantou foram possibilidades de estudos futuros, a partir do exame dos dados e de conversas com os entrevistados e podem se configurar em problemas e temas de pesquisa para futuros pesquisadores.

Inicialmente, uma proposta de pesquisa futura é analisar os institutos federais quanto ao desenvolvimento das licenciaturas em educação do campo. Uma vez que a partir das entrevistas com MECT1 percebe-se que os institutos têm um regime jurídico diferenciado, além de ter regras próprias definidas pela SETEC que podem ter criado limites ao PROCAMPO. Outro tema de pesquisa está na contradição dentro do MEC, possivelmente, analisando as relações entre as secretarias SESU, SETEC e SECADI na tramitação e construção do PROCAMPO. Outro estudo dentro da seara do financiamento da educação superior está em levantar o custo aluno médio de uma licenciatura em educação do campo. Uma vez que este é um tema recorrente dentro da SECADI e nas falas dos reitores das universidades que tiveram e tem o PROCAMPO. Também como proposta de estudo futuro seria interessante fazer um estudo do MEEC e de seu movimento de organização, contradições e potencialidades no debate sobre educação do campo. Um outro estudo que pode ser também conduzido é com relação ao perfil dos profissionais da educação superior que estão atuando nas LEDOCS, buscando compreender se há padrões de trajetória e construção profissional.

Em linhas gerais compreendemos o PROCAMPO como uma importante política de educação superior que permitiu e permite o acesso a diversos sujeitos que compõem o campo em todo o Brasil. O estudo da região Sul foi importante na compreensão dos desafios e potencialidades que esta região possui para desenvolvimento da educação do campo. Além disso, vale destacar que a iniciativa

do PROCAMPO foi uma experiência pedagógica dentro das universidades brasileiras, principalmente nas do Sul, no sentido de subversão do conceito de direito à educação superior.

No sentido mais amplo há de se compreender que apesar das contradições no desenho das edições do PROCAMPO, houve avanços no que toca a todas as experiências analisadas na constituição de um contra-espço de luta e resistência por uma outra forma de fazer universidade. Estas experiências somam-se aos movimentos progressistas nas universidades como focos das ideias transformadoras de universidade de Paulo Freire, Darcy Ribeiro Lima e Florestan Fernandes, na garantia do direito à universidade daqueles que foram colocados para fora do sistema e que não tem as mesmas condições de acesso a uma educação básica de qualidade, devido ao abismo das condições materiais e imateriais da educação em nosso país. Neste sentido, o PROCAMPO é uma importante política de reparação do direito a educação superior das populações que compõem o campo brasileiro. Educação emancipadora e engajada dentro de um ideal latino-americano de universidade como expressado por Arocena (2003). Ressalta-se ainda que este movimento visa formar educadores populares do campo que possam a partir de sua formação crítica transformar as realidades em que estão inseridos pela educação do e no campo em todos os territórios de luta e disputa agrária no Brasil e para fora dele.

Antes de finalizar esta tese gostaria de deixar o impacto do PROCAMPO na vida das pessoas que fizeram parte desta política. Do ponto de vista dos professores das LEDOCS, o PROCAMPO, mudou a forma destes de perceber a educação e, principalmente, impulsionou a produção acadêmica e a presença das discussões sobre educação do campo dentro da instituição universitária.

Do ponto de vista dos estudantes, o PROCAMPO foi uma ferramenta, janela de oportunidade para uma mudança de vida e forma de pensar o campo e os movimentos sociais. Dos estudantes entrevistados é visível, a partir de seus depoimentos, que apesar das dificuldades e dos desafios impostos pelas instituições e pela incompreensão das estruturas administrativas com o perfil do alunado do PROCAMPO, é visível a mudança de mentalidade e a construção de novos projetos pautados no fortalecimento das comunidades camponesas e na luta pelas escolas do campo e pela educação do e no campo (CALDART, 2012).

Por exemplo, o estudante UFPRE1 coloca que a partir do PROCAMPO pode ter uma formação em nível de graduação e, atualmente, encontra-se no mestrado pesquisando sobre educação do campo. UFPRE2 que atualmente é diretor na escola onde trabalha, só pode chegar a um cargo de gestão devido a formação que lhe foi oportunizada pelo PROCAMPO na LECAMPO. Ainda lembra que foi a partir do exemplo dos estudantes que adentraram a universidade pelo PROCAMPO que estimulou outros jovens residentes nas ilhas a conhecer os cursos que UFPR Setor Litoral oferece e a fazer o vestibular para estudar, se formar e voltar para suas comunidades com o intuito de trazer condições mais dignas de vida e produção nas ilhas do litoral do Paraná. UFPRE3 em sua entrevista também relata que a partir do curso pode se encontrar enquanto educadora do campo e construir sua militância com os movimentos sociais do campo e a luta pela manutenção das escolas do campo em Cerro Azul.

Outro impacto desta política na comunidade João Surá foi a formação de professores na comunidade para atuar no Colégio Estadual Diogo Ramos, atualmente, uma parte considerável do corpo docente da escola foi formada pela LECAMPO por conta do PROCAMPO.

UFSCE1 coloca que a oportunidade de estudar na EDUCAMPO foi transformadora no sentido de lhe dar outra perspectiva de vida e formação. A experiência do curso o aproximou dos movimentos sociais e deu esperança para continuar na luta por educação do campo e nos estudos de pós-graduação. UFSCE2 coloca que se não fosse pela organização de alternância da EDUCAMPO, jamais poderia voltar a estudar, uma vez que foi mãe aos 16 anos. Ainda frisa que, atualmente, a oportunidade de voltar a sua comunidade como professora é muito gratificante. UFSCE3 frisa que a EDUCAMPO lhe deu a oportunidade de se aproximar e compreender melhor a luta dos movimentos sociais e a questão agrária brasileira. Como ela mesmo diz, o curso a ajudou a se compreender como população camponesa, algo que ela via descolado da sua realidade por entender que vivia em uma cidade e não no campo.

UNIPAMPAE1 e UNIPAMPAE2 viram na LECAMPO da UNIPAMPA a possibilidade de retomar os estudos que seria impossível tendo que pagar mensalidades de uma universidade privada. Atualmente, as duas estudantes almejam

estudar educação do campo na pós-graduação, além de que voltaram a atuar em sala de aula, no exercício da docência.

Finalizo esta tese colocando que as pessoas são a parte mais importante de uma política, pois, são elas que tornam possíveis a construção de uma universidade verdadeiramente do povo. Ressalta-se no caso do PROCAMPO que as pessoas foram ponto vital para o desenvolvimento desta política educacional que se propôs a radicalizar o processo de acesso à educação superior, mesmo que pequeno no arquétipo burocrático das universidades conglomeradas como colocava Florestan Fernandes. Compreendendo que os movimentos futuros nas universidades serão cada vez mais difíceis devido a avalanche neoliberal, mas seremos resistência. Assim finalizo esta tese dizendo:

EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO!

DIREITO NOSSO!

DEVER DO ESTADO E DA UNIVERSIDADE!

COMPROMISSO COM A COMUNIDADE!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para um repensar. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo. Fundação Carlos Chagas. n. 10, 1994.

ALMEIDA, Maria Lourdes Pinto de. FÁVERO, Altair. TONIETO, Carina. A expansão do ensino superior no Brasil sob a influência da declaração de Bolonha: primeiras aproximações. Revista Internacional de Educação Superior. V.1. n.2. p. 182-198. 2015.

ANSANI, Carolina Vanetti. Educação do campo no vale do jequitinhonha: um olhar sobre o PROCAMPO. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional Interdisciplinar em Humanidades) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina.

ANTONIO, Clésio Acilino. “Por uma educação do campo”: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil. 2010. 234f. Doutorado (Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre & CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs.). Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais. São Paulo: IEE/PUC.

ARAÚJO, Maria Luciene da Silva. Reconfiguração do ensino superior brasileiro: direito ou desmonte? Revista Internacional de Educação Superior. V.3. n.3. p.645-677. 2017.

ARROYO, Miguel G. Movimentos sociais e políticas educacionais. In: GENTILI, Pablo (org.). Política educacional, cidadania e conquistas democráticas. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2013. p. 53-58.

_____, Miguel G. PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.

_____, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes. 2014.

AROCENA, Rodrigo. Qual o futuro da ideia latino-americana de universidade? In: DOURADO, Luiz F. CATANI, Afranio, M. OLIVEIRA, João F. de. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**. Goiânia: Alternativa. 2003.

ASCARI, Viviane Marmentini. OS POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, CAMPUS ERECHIM - AFIRMAÇÕES E CONFLITOS: O Diagnóstico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós Graduação Profissional em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim. 2017.

BALL, Stephen J. MEG, Maguire. BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Ed. UEPG. 2016.

BANDEIRA, Marina. Validade interna e externa de uma pesquisa. (mimeo).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2010.

BAUER, Adriana. Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa Letra e Vida. São Paulo: USP, 2011. Tese de Doutorado. Cap. I – Avaliação de impactos de programas de formação docente: considerações teóricas e posicionamentos.

BENTES, Elane do Socorro da Silva. Os desafios da licenciatura em educação do campo no IFPA campus de Abaetetuba/PA. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Pará, Belém.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da educação do campo. São Paulo: Expressão Popular. 2012. 788p.

BOBBIO, Norberto. Democracia e segredo. São Paulo: Editora UNESP. 2015.

BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais das ciências. São Paulo: Editora UNESP. 2004.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Casa Civil: Brasília. 1988.

_____. MINUTA ORIGINAL LICENCIATURA (PLENA) EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: MOLINA, Monica Castagna. SÁ, Laís Mourão (Orgs.). Licenciaturas em educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

_____. EDITAL Nº 2, DE 23 DE ABRIL DE 2008: CHAMADA PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE PROJETOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR PARA O PROCAMPO. Brasília: MEC-SECAD. 2008. 8p.

_____. MINUTA ORIGINAL PROCAMPO. Brasília: Presidência da República. 2006. 10 p.

_____. EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 09, DE 29 DE ABRIL DE 2009. Brasília: MEC-SECAD. 2009. 10p.

_____. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Brasília: Presidência da República. 2010. 4p.

_____. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Brasília: Presidência da República. 2011. 12p.

_____. Educação do campo: marcos normativos. Brasília: MEC-SECADI. 2012. 96 p.

_____. PROCAMPO – EDITAL Nº2/2012. Brasília: MEC-SECADI. 2012. 10p.

_____. Programa nacional de educação do campo PRONACAMPO: documento orientador. Brasília: MEC-SECADI. 2013. 17p.

_____. A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014. Brasília: MEC. 2014. 106p.

_____. Parecer Nº 352/2015/CONJUR-MEC/CGU/AGU. Brasília: Advocacia Geral da União. 2015. 15 p.

_____. EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR PÚBLICAS: CUSTOS E PERFIL DISCENTE. Brasília: Consultoria Legislativa. 2016. 76 p.

_____. Educação do Campo: história e política. Brasília: MEC-SECADI. 2017.

_____. Medida Provisória nº 839, de 2018-CN. Brasília: diário oficial. 2018a.

_____. Emenda ao projeto de lei de crédito suplementar e especial. Brasília: Congresso Nacional. 2018b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular. 2014.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do prona, procampo e parfor, na universidade federal do pará. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. HAGE, Salomão Mufarrej. Políticas públicas voltadas para a educação superior do campo: referências para uma universidade socialmente responsável. Referência Pedagógica. N.1. 2015. P. 27-40.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. MOLINA, Monica Castagna. Estudo com egressos da licenciatura em educação do campo da unb no contexto da expansão da educação superior. 2016, Londrina. Anais do XXIV Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br. Londrina: Universidade Estadual de Maringá. 2016. p. 1723-1745.

BRYNARD, P. Policy implementation. In: Cloete and Wissink. (eds.), **Improving public policy**. Pretoria. Van Schaik, 2000.

_____, Petrorius A. Policy implementation and cognitive skills: The difficulty of understanding implementation. Journal of Public Administration, V. 45 n. 1, Junho, 2010.

_____, Petrorius A. Policy implementation: Is policy learning a myth or an imperative? Administratio Publica, V. 17 N. 4, Novembro, 2009.

_____, Petrorius A. Policy implementation: lessons for service delivery. Journal of Public Administration, V. 40 N. 4.1, Dezembro, 2005.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004. 214 p.

_____, Roseli Salete. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: Munarim, Antônio; Beltrame, Sônia; Conde, Soraya Franzoni; Peixer, Zilma Izabel. (Org.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. 1ed. Florianópolis: Insular, 2010, p. 145-187.

_____, Roseli Salete. Educação do campo. In: Caldart, Roseli Salete. Pereira, Isabel Brasil. Alentejano, Paulo. Frigotto, Gaudêncio (org.). Dicionário da educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Maria de Lourdes de. BARBOSA, Telma Regina Guimarães da Costa. Modelos orientadores da implementação de política pública: uma lacuna da literatura. Anais do XXXV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, setembro, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem. Teatro das sombras.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira. 2014.

CARVALHO, Maria do Carmo B. Avaliação participativa, uma escolha metodológica. In: RICO, E. M. (org). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1999.

CASANOVA, Pablo González. **El colonialismo interno.** Buenos Aires: CLACSO. 2006.

COSTA, Eliane Miranda. A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do PROCAMPO. 2012. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém.

COSTA, Heliadora Georgete Pereira da. Políticas públicas de educação: um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no Amapá. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional), Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Amapá, Macapá.

COSTA, Frederico L; CASTANHAR, José Cesar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002.

COSTA, Gelson Kruk da. Uma análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura em educação do campo no estado do paraná. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

COTTA, Tereza C. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. Revista do Serviço Público. Ano 49 Número 2 Abr-Jun 1998

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã.** São Paulo: Editora UNESP. 2007.

_____, Luiz Antônio. **A universidade reformada.** Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1988.

_____, Luiz Antônio. **A universidade crítica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1989.

FABRINI, João Edmilson. Latifúndio e agronegócio: semelhanças e diferenças no processo de acumulação de capital. Revista Pegada. V. 9, N. 1, Junho, 2008.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. A política de avaliação de políticas públicas. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 20 nº. 59 outubro/2005.

FALEIRO, Wender. FARIAS, Magno Nunes. Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 3, p. 833-846, jul./set., 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Via campesina. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da educação do campo. São Paulo: Expressão Popular. 2012. 788p.

_____, Bernardo Mançano. MOLINA, Maria Castagna. O campo da educação do campo. Texto digital. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em: 28 setembro de 2015.

FEROLLA, Luna Marquez. Processos colaborativos na gestão pública: estudo das relações estabelecidas no contexto do Programa Nacional de Educação do Campo. 2013. 204 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós Graduação em Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo: manifesto a sociedade brasileira. Brasília: FONEC. 2012.

_____. Oficina de planejamento 2013-2014: relatório síntese das conclusões e proposições. Brasília: FONEC. 2013.

_____. Documento final do III seminário Nacional. Brasília: FONEC. 2015.

FIGUEIREDO, A. Princípios de Justiça e avaliação de Políticas. In: Lua Nova. Revista de Cultura e Política, nº39, 1997.

FIGUEIREDO, M. F. & FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. In: Anal. e Conj., Belo Horizonte, 4(3): 107-127, set/dez., 1986.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e meiras mattos.** São Paulo: Cortez. 1991.

_____, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e poder.** 1980.

_____, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade brasileira em busca de sua identidade. 1976. 114f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUCRJ. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular educação popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Graal. 1983.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** São Paulo: Globo. 2012.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Editora Alfa e Omega. 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

_____, Paulo. *Universidade e compromisso popular*. Campinas: PUC Campinas. 1986.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Carta resposta ao ofício 034-2015-GFF. Curitiba: UFPR. 2015. Disponível em: < <https://blogdotarso.files.wordpress.com/2015/09/pronera-resposta.pdf>>. Acesso em 29 de Setembro de 2018.

FRANÇA, Damiana de Matos Costa. *Políticas públicas de educação para a população do campo: uma análise do PRONACAMPO a partir da abordagem cognitiva*. 2016. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FREITAS, Iêda Maria Araújo Chaves. *Configurações estratégicas em universidades brasileiras*. 2002. 280f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GENTILI, Pablo. OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil*. In: SADER, Emir. (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil. 2013.

GOLDSCHMIDT, Mirian Helena. *Os limites das políticas públicas/estatais para o campo hoje e a possibilidade de uma superação*. 2016. 119 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

GOHN, Maria da Glória. 1. *Movimentos sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas*. In: GOHN, Maria da Glória (Org.). *Movimentos sociais no início do século xxi: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Editora Vozes. P. 13 a 32. 2015.

GOHN, Maria da Glória. *Sociologia dos movimentos sociais*. São Paulo: Cortez, 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej. *Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior*. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 1, p.133-150. 2014.

_____, Salomão Mufarrej. SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. *Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo*. *Educação em Revista|Belo Horizonte*, v.32, n.04, p. 147-174, Outubro-Dezembro, 2016.

HARVEY, David. *O espaço como palavra-chave*. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro. 1º Semestre de 2015, n. 35, v. 13, p. 126 – 152.

HILL, Michael. HUPE, Peter. *Implementing public policy*. Londres: Sage. 2002.

JENSEN, Christian. JOHANSSON, Sataffan. LOFSTROM, Mikael. *Policy implementation in the era of accelerating projectification: Synthesizing Matland's conflict-ambiguity model and research on temporary organizations*. *Public Policy and Administration*, V. 33(4), 2018. p. 447-465.

INCRA. História do PRONERA. Disponível em: <www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em: 14/11/2018.

KATUTA, Ângela Masumi. A diversidade como fundamento estruturante da formação de educadores do campo. In: SOUZA, Maria Antônia de. **Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas**. Curitiba: Editora UTP. 2016.

_____, Ângela Masumi. MELZER, Ehrick Eduardo Martins. A questão agrária e a educação do/no campo - trajetórias de vida e dialogias no trabalho de formação de educadores. Terra Livre, São Paulo, Ano 30, Vol.2, n 45, p. 62-97, 2015.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção a pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular. 2017.

KÖLLN, Manuelli. Da semente à flor: emergências emancipatórias na licenciatura em educação do campo da UFV. 2016. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

KUHN, Ednizia Ribeiro Araujo. Análise da política de educação do campo no Brasil: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO. 2015. 287 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós Graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Paris: Éditions Anthropos. 2000.

_____, Henri. **Contra los tecnocratas**. Buenos Aires: Granica Editor. 1972.

LIMA, Darcy Ribeiro. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

LIMA, Luciana Leite. D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013.

LOPES, Gustavo do Nascimento. Embaralhando as pernas: diferentes visões sobre a bicicleta como forma de mobilidade urbana. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia da PUC-Rio. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MARX, Karl. O 18 de brumário de Luis Boanparte. São Paulo: Boitempo. 2011.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica por meio de fundos contábeis : estratégia política para a equidade, a autonomia e o regime de colaboração entre os entes federados. Tese de Doutorado. 2009. 338 fls. Faculdade de Educação. UnB.

MARTINS, José de Souza. As temporalidades da história na dialética de Lefebvre. In: MARTINS, José de Souza. (Org.). Henri Lefebvre e o retorno a dialética. São Paulo: Huitec. 1996.

MATLAND, Richard E. Synthesizing the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART, V. 5, N. 2, Abril, 1995. p. 145-174.

MENEZES, Maria Christine Berdusco. FAUSTINO, Rosangela Celia. CHAVES, Marta. Movimentos sociais e conquista do ensino superior: a formação de pedagogos para a Educação do Campo. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 750-772, jul./dez. 2017.

MORAES, Valdirene Manduca de. SOUZA, Maria Antônia de. Licenciatura em educação do campo: das lutas dos movimentos sociais à constituição do processo formativo. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 13, n. 34, p. 113-130, mai/ago, 2018.

_____, Valdirene Manduca de. A produção da licenciatura em educação do campo no Brasil: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários. 2018. 187 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba.

MORAES, Vitor de. Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO): entre a pauta dos povos do campo e o decidido pelo Estado. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.

MOLINA, Monica C. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, n. 55, 2015. p. 145-166.

_____, Monica C. FREITAS, Helana C. de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. p. 17-31.

_____, M. C. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil: Sub 7 – Analisar a expansão da Educação Superior do Campo, com destaque para a área de Formação de Educadores. In.: XXIV Seminário Nacional Universitas/BR. Dívida pública e educação superior no Brasil. Maringá / PR, 2016.

_____, Monica Castagna. HAGE, Salomão Mufarrej. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. RBPAAE, V. 32, n. 3, p. 805-828, set/dez. 2016.

_____, Monica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015a.

_____, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015b.

_____, Monica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

_____, Monica Castagna. Universalização da educação superior em cuba: contribuições da política de formação docente ao Programa de apoio às licenciaturas em educação do campo, no Brasil. In: 36ª Reunião Anual da ANPED. Goiânia, 2013.

_____, Monica Castagna. ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores –

reflexões sobre o prona e o procampo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014.

_____, Monica Castagna. HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

_____, Monica Castagna. ROCHA, Maria Isabel Antunes. MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em educação do campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*. V. 24, e2400051, 2019.

MOREIRA, Ruy. O espaço e o contra-espaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. In: SANTOS, Milton et all (Org.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

MUNARIM, Antonio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011a. p. 51-63.

_____, Antônio. Educação do campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, Antônio. BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. CONDE, Soraya Franzoni. PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). *Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular. 2011b.

NAJAM, Adil. *Learning from the Literature on Policy Implementation: A Synthesis Perspective*. IIASA, WP-95-61, Julio, 1995.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALÉM DO CAPITAL: HEGEMONIAS EM DISPUTA*. 2009. 321 f. Doutorado (Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília.

PRATES, Ailton Cotrim. Política e financiamento da educação do campo no governo Dilma Rousseff: balanço do programa nacional de educação do campo – PRONACAMPO. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

PALUMBO, Dennis. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América Latina. In: *The public policy in America: government in action*. Cap I. Trad. de Adriana Farah. 1994.

PERISSINOTTO, Renato Monseff. O 18 brumário e a análise de classe Contemporânea. *Lua Nova*, São Paulo, 71: 81-121, 2007.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010;

_____, José Roberto Rus. PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Psicologia e análise de implementação de políticas públicas: um diálogo interdisciplinar. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, 33(3), 2013, p. 612-629.

PISTRAK, Moisey M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular. 2013.

_____, Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular. 2015.

_____, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

PIEROBON, Jonas Renato Donizete. Educação do campo no plano nacional de educação – pne 2014-2024: tramitação do projeto de lei no 8035/2010. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo. 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO. 2000.

RAMOS, Armenes de Jesus. TURMENA, Leandro. NASCIMENTO, Zinara Marcet de Andrade. Inclusão dos jovens do campo no ensino superior: limites e possibilidades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 167-189, dez. 2017.

RODRIGUES, Lea. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais. Número 16 – março de 2011. P. 55 – 73.

RIBEIRO, Marlene. Movimento camponês. São Paulo: expressão popular. 2013.

RUA, Maria das Graças. ROMANINI, Roberta. Para aprender políticas públicas. Volume 1: conceitos e teorias. Brasília: IGEPP. 2015.

_____, Maria das Graças. ROMANINI, Roberta. A implementação de políticas públicas. In: Para aprender políticas públicas. Brasília: IGEPP. 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do século xxi**. São Paulo: Cortez. 2004.

SANTOS, Ramofly Bicalho. Reflexões sobre o Procampo – programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018.

_____, Ramofly Bicalho dos. SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do campo e políticas públicas no Brasil: A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito a educação. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS, Marilene. Educação do campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil. 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

SANTOS, Darlene Moraes de. SOUSA, Bianca Moreira de. ROCHA, Francisco José da Sousa. A luta dos estudantes das licenciaturas em educação do campo no Brasil.

In: CORRÊA, Antony Josué. STEFANES, Kátilla Thaiana. BOEMER, Julia (Orgs.). Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo: por acesso e permanência, somos resistência! Florianópolis: CED/UFSC. 2018.

SAUL, Ana Maria. Avaliação participante – uma abordagem crítico transformadora. In: RICO, E. M. (org). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1999.

SECCHI, Leonardo. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: CENGAGE Learning. 2ª Ed. 2014. 168p.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set/dez, 2008.

_____, Maria Antônia de. O movimento da educação do campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. Eccos Revista Científica, v. 11, n. 1, janeiro-junho, p. 39-56, 2009.

_____, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. Educação Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul-set, 2012a.

_____, Maria Antônia de. **ANÁLISE CRÍTICA DAS DECISÕES DO JUDICIÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA BENEFICIÁRIOS DA REFORMA AGRÁRIA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

_____, Maria Antônia de. A relação entre educação e movimentos sociais a partir da via campesina. Cadernos de pesquisa: pensamento educacional, Curitiba, v. 10, n. 26, p.139-153 set./dez. 2015

_____, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo**. Curitiba: Editora UFPR. 2016.

_____, Maria Antônia de. A educação do campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Orgs.). Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. Vol 1. 1ª ed. Tubarão: Copiart, 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira. A Sociologia Weberiana e sua Articulação com a Pesquisa em Políticas Educacionais. Educ. Real. [online]. 2016, vol.41, n.3, pp.931-949.

SILVA, Andressa Hennig. FOSSA, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Qualit@s Revista Eletrônica. V. 17. N.1. 2015.

SILVA, Maria Divanete Sousa da. Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de licenciatura em educação do campo no polo Castanhal/PA. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Pará, Belém.

SCHENEIDER, Marilda. Políticas de avaliação em larga escala no Brasil e a construção de um currículo nacional para a educação básica. EccoS revista científica n. 30, enero-abril, 2013

SCHIMID, Christian. A teoria da produção do espaço em Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. GEOUSP – espaço e tempo, São Paulo, N°32, pp. 89-109, 2012.

SCHULZE, Valdinele Batista. PRONERA e acesso da população do campo ao ensino superior: contribuições da psicologia. 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular. 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade brasileira no século xxi: desafios do presente. São Paulo: Cortez. 2009.

_____, Valdemar. Educação superior no brasil. Democratização ou massificação mercantil? Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2014.

TAFFAREL, Celi Zulke. PRONACAMPO: disputa de projetos no campo. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=901>>. Acesso em: 06/03/2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: editora UFRJ. 1988.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez editora. 1982.

_____, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática. 1980.

_____, Maurício. **Burocracia e Educação**. São Paulo: Editora Unesp. 2012.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-Ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TITTON, Mauro. O limite da política no embate de projetos da educação do campo. 2010. 291f. Doutorado (Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

THIENGO, Lara Carlette. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. BIANCHETTI, Lucídio. O modelo de classe mundial e as universidades latino americanas e caribenhas: tendências que se anunciam? Revista Ibero-Americana de Educação. v. 14. n. esp. 3. p. 1621-1637. 2019.

TRIVIÑO, Oscar Hernán Rodriguez. Educación popular y educación del campo en america latina, derecho nuestro deber del estado. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe). Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo.

WARREN, Ilse Scherer. Redes de movimentos sociais. São Paulo: Loyola, 2014.

WEISS, Carol. In: SOUZA, Clarilza P.; GOLDBERG, Maria Amélia A. Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

WERLE, Flávia O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora LTC. 1979.

_____, Max. **Economia e sociedade**. Volume 1. São Paulo: Editora UnB. 1991.

_____, Max. **Economia e sociedade**. Volume 2. São Paulo: Editora UnB. 2004.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS COLETADOS NAS LEDOC NA REGIÃO SUL	332
APÊNDICE 2 - LISTAGEM DE CÓDIGOS EMEC DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO SUL	334
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	335
APÊNDICE 4 – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORES	336
APÊNDICE 5 – ROTEIRO ENTREVISTA ESTUDANTES	338
APÊNDICE 6 – ROTEIRO ENTREVISTA MEC	340

APÊNDICE 1 – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS COLETADOS NAS LEDOC NA REGIÃO SUL

UFPR
<p>ATAS: COMISSÃO IMPLEMENTAÇÃO 2, COMISSÃO IMPLEMENTAÇÃO 3, COMISSÃO IMPLEMENTAÇÃO 5, COMISSÃO IMPLEMENTAÇÃO 6, COMISSÃO IMPLEMENTAÇÃO 8, 1 2014 EXTRAORDINÁRIA, 2 2014 E 2 2014 EXTRAORDINÁRIA, 3 2014 EXTRAORDINÁRIA, 4 2014 EXTRAORDINÁRIA, 5 2014 EXTRAORDINÁRIA, 3 2014, 4 2014, 5 2014, 5 2015, 7 2015, 7 2015 EXTRAORDINÁRIA, 8 2015 EXTRAORDINÁRIA, 10 2015, 13 2015, 14 2015, 15 2015, 18 2015, 19 2015, 21 2015, 22 2015, 23 2015, 24 2015, 28 2015, 29 2015, 30 2016, 32 2016, 33 2016, 36 2016, 39 2016, 40 2016, 05 2017, 05 2017, 07 2017, 10 2017, 01 2018</p> <p>OFÍCIOS: 96/2015-DSL, 94/2015-DSL, 93/2015-DSL, 92/2015-DSL, 91/2015-DSL</p> <p style="text-align: center;">PPC DO CURSO</p>
UFSC
<p>ATAS: 01 2012, 01 2012, 03 2012, 04 2012, 07 2012, 08 2012, 09 2012, 10 2012, 03 2013, 04 2013, 05 2013, 06 2013, 07 2013, 09 2013, 01 2014, 08 2014, 10 2014, 01 2015, 02 2015, 04 2015, 05 2015, 06 2015, 07 2015, 08 2015, 09 2015, 11 2015, 12 2015, 01 2016, 02 2016, 03 2016, 04 2016, 05 2016, 06 2016, 08 2016, 09 2016, 11 2016, 12 2016, 08 2017, 09 2017, 01 2018, 02 2018, 10 2018, 14 2018, 16 2018</p> <p style="text-align: center;">PPC DO CURSO</p>
UNIPAMPA
<p>ATAS: 05 15, 06 15, 14/2015, 15/2015, 16/2015, 17/2015, 18/2015, 19/2015, 20/2015, 21/2015, 22/2015, 23/2015, 24/2015, 25/2015, 26/2015, 27/2015, 28/2015, 29/2015, 30/2015, 31/2015, 34/2015, 35/2015, 01 2017, 07 2017, 10 2017, 11 2017, 12 2017, 13 2017, 17 2017, 22 2017, 24 2017, 02 2018, 03 2018 e 09 2018</p> <p style="text-align: center;">PRESTAÇÃO DE CONTAS DE 2014-2016 – CADERNOS 1 E 2 ATAS DE CONSELHO COMUNIDADE Nº1 E Nº 2 PPC DO CURSO</p>
IFFAR
<p style="text-align: center;">ATA 002-2018 REUNIÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO SUPERIOR (CONSUP) GRAVAÇÃO DA REUNIÃO 002-2018 DO CONSUP PPC DO CURSO</p>
FURG
<p>ATAS: 01 2014, 02 2014, 03 2014, 04 2014, 06 2014, 07 2014, 01 2015, 01 2015 (COMISSÃO DE CURSO), 02 2015, 02 2015, 03 2015, 04 2015, 05 2015, 07 2015, 12 2015, 13 2015, 14 2015, 15 2015, 01 2016, 02 2016, 03 2016, 03 2016 (NDE), 07 2016, 08 2016, 12 2016, 02 2017, 02 2017 (NDE), 03 2017, 07 2017, 01 2018</p> <p style="text-align: center;">PPC DO CURSO</p>
UFRGS PORTO ALEGRE
<p>ATAS: 01 2014, 04 2014, 05 2014, 08 2014, 09 2014, 10 2014, 05 2015, 06 2015, 07 2015, 19 2015, 01 2016, 03 2016, 07 2016, 08 2016, 03 2017, 04 2017, 10 10 17, 06 2018, 09 2018, 08 2018, 10 2018</p> <p style="text-align: center;">RELATÓRIOS FINANCEIROS EMITIDOS PELA FAURGS</p>

PPC DO CURSO
IFSC
PORTARIAS: 057-2013 E 0066-2012
PPC DO CURSO
UNICENTRO
ATAS: 01 2008, 02 2008, 03 2008, 04 2008, 04 2009, 01 2010, 03 2010, 04 2010, 05 2010
PLANO DE TRABALHO PROCAMPO
TERMO DE CONVENIO FNDE UNICENTRO E SECADI
DOCUMENTO DE EXTINÇÃO DO CURSO
PPC DO CURSO

APÊNDICE 2 - LISTAGEM DE CÓDIGOS EMEC DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO SUL

CÓDIGO	NOME CURSO	INSTITUIÇÃO
1270331	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA	FURG
1269249	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA	IFFAR
1269210	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS AGRÁRIAS	IFFAR
1265385	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA	UNIPAMPA
1316611	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA	UFRGS (TRAMANDAÍ)
1278882	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA	UFRGS (PORTO ALEGRE)
1322306	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA	UFPR
1279327	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	UFFS
1276258	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA	UFFS
1177454	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA	UTFPR
1150875	EDUCAÇÃO DO CAMPO - EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS	UNIOESTE
1150859	EDUCAÇÃO DO CAMPO - EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	UNIOESTE
1147023	INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO	UNICENTRO
122346	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA NATUREZA	UFSC

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Meu nome é EHRICK EDUARDO MARTINS MELZER e como parte da pesquisa para conclusão de minha tese de Doutorado - **O PROCAMPO NA REGIÃO SUL DO BRASIL E O DIREITO A UNIVERSIDADE** - estou realizando uma coleta de dados por meio de entrevistas.

Com este procedimento, somado à análise documental de documentos oficiais e da produção científica da área, terei elementos para compreender como o PROCAMPO proporcionou a implementação de licenciaturas em educação do campo nas diferentes instituições e como estas garantiram o direito a universidade das populações camponesas.

Não há qualquer risco decorrente de sua participação como respondente na medida em que serão registradas informações que possa prestar por conta da função que exerce ou exerceu, além de suas opiniões sobre o(s) curso(s) de licenciatura em educação do campo e o PROCAMPO. **Será garantido total sigilo da sua identidade.**

O resultado de minha pesquisa pode ser uma contribuição interessante para o desenvolvimento das políticas educacionais em específico sobre políticas para educação do campo na educação superior.

O responsável pela pesquisa é a Profa. Dra. Mônica Ribeiro da Silva. Fique à vontade para solicitar algum esclarecimento se tiver dúvidas sobre a sua participação neste procedimento, a qualquer momento.

Caso não deseje participar, não haverá problema.

Estando ciente das condições acima listadas, concordo em participar desta entrevista.

Nome: _____

Cargo: _____ Período: _____

Assinatura: _____

Ehrick Eduardo Martins Melzer (Pesquisador – doutorando)

UFPR – SETOR LITORAL – LIC. EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

MATRÍCULA: 2156971

APÊNDICE 4 – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORES

1. Como a NOME DA LICENCIATURA desenvolveu o processo de parceria com comunidades e movimentos sociais no curso?

2. Quais foram os desafios para a implementação da licenciatura?

a. Processo Seletivo	f. Tempo Universidade	j. Apoio institucional
b. Calendário	g. Tempo Comunidade	k. Compreensão do que é Educação do Campo
c. dificuldades estruturais	h. Seleção	l. Engajamento da equipe pedagógica e técnica do curso
d. Comunicação com as comunidades	i. Financeiras	m. Apoio estudantil
e. Alternância		

3. Como se deu a participação dos estudantes e o processo de auto-organização na resolução de problemas dentro da NOME DA LICENCIATURA?

4. Como se avalia a participação do movimento social, comunidades e associações. Houveram tensões nessa relação organização camponesa e institucionalidade da universidade?

5. Os estudantes oriundos de movimentos sociais tiveram protagonismo na organização discente e na participação da resolução de problemas relacionados à licenciatura?

6. [...] (i) uma linha de enfrentamento origina-se no norte e de lá vai se estendendo para as regiões periféricas: é aquela que opõe as concepções acadêmicas tradicionais – segundo às quais a missão definidora da universidade é a criação e a transmissão da cultura segundo pautas definidas essencialmente de modo interno e independente – as concepções afins a uma “universidade empresarial” [...] (ii) a segunda dimensão é especificamente latino-americana: nela se contrapõem as formas sob as quais se procura estender ao continente o projeto da “universidade empresarial” – que enfatiza os estímulos individuais e o papel do privado – à tradicional “ideia latino-americana de universidade”, configurada a partir da Reforma de Córdoba como uma missão coletiva de caráter público, orientada para colaborar na transformação progressiva de sociedades relegadas e altamente desiguais (AROCENA, 2003, p. 43).

Fundamentalmente aproximar-se aqui significa compromisso de classe, significa estar a serviço dos interesses populares. No aproximar-se não existe um “sinequal” geográfico, físico. O que quero dizer é que uma Universidade pode revelar um sério empenho em favor dos interesses populares, no campo da pesquisa, por exemplo, sem estar indo à periferia da cidade. Por outro lado, pode estar constantemente mandando seus alunos e alguns professores a áreas populares de forma tão paternalista, tão burocraticamente cumpridora de prazos para estágio, que só distorcidamente se pode dizer dela que se aproxima do povo (FREIRE, 1986, p. 13).

A partir de Arocena e de Freire, assim como outros intelectuais latino-americanos, compreende-se que há um embate sobre concepção de universidade. Neste sentido, como o NOME DA LICENCIATURA se posiciona frente ao debate sobre concepção e papel social da Universidade no Brasil?

7. Como você compreende o conceito (concepção) de Educação do Campo dentro do curso em relação aos debates e conjuntura com outros cursos? (reformular esta questão)

8. Como você avalia o PROCAMPO quanto ao seu objetivo, impacto e ganhos para a INSTITUIÇÃO e a educação do campo? O que você mudaria na política?

9. Há algo mais que você gostaria de colocar nesta entrevista e que não ficou claro em alguma questão?

APÊNDICE 5 – ROTEIRO ENTREVISTA ESTUDANTES

1. Quais foram os desafios para a implementação da licenciatura?

a. Processo Seletivo b. Calendário c. dificuldades estruturais d. Comunicação com as comunidades e. Alternância	f. Tempo Universidade g. Tempo Comunidade h. Seleção i. Financeiras	j. Apoio institucional k. Compreensão do que é Educação do Campo l. Engajamento da equipe pedagógica e técnica do curso m. Apoio estudantil
---	--	--

2. Como você compreende a participação dos estudantes nas licenciaturas em educação do campo?

3. Como a articulação dos estudantes da região sul tem trabalhado a organização estudantil e intercâmbio de experiências?

4. Como você entende a articulação dos movimentos sociais, comunidades e associações com as licenciaturas em educação do campo?

5. [...] (i) uma linha de enfrentamento origina-se no norte e de lá vai se estendendo para as regiões periféricas: é aquela que opõe as concepções acadêmicas tradicionais – segundo às quais a missão definidora da universidade é a criação e a transmissão da cultura segundo pautas definidas essencialmente de modo interno e independente – as concepções afins a uma “universidade empresarial” [...] (ii) a segunda dimensão é especificamente latino-americana: nela se contrapõem as formas sob as quais se procura estender ao continente o projeto da “universidade empresarial” – que enfatiza os estímulos individuais e o papel do privado – à tradicional “ideia latino-americana de universidade”, configurada a partir da Reforma de Córdoba como uma missão coletiva de caráter público, orientada para colaborar na transformação progressiva de sociedades relegadas e altamente desiguais (AROCENA, 2003, p. 43).

Fundamentalmente aproximar-se aqui significa compromisso de classe, significa estar a serviço dos interesses populares. No aproximar-se não existe um “sinequal” geográfico, físico. O que quero dizer é que uma Universidade pode revelar um sério empenho em favor dos interesses populares, no campo da pesquisa, por exemplo, sem estar indo à periferia da cidade. Por outro lado, pode estar constantemente mandando seus alunos e alguns professores a áreas populares de forma tão paternalista, tão burocraticamente cumpridora de prazos para estágio, que só distorcidamente se pode dizer dela que se aproxima do povo (FREIRE, 1986, p. 13).

A partir de Arocena e de Freire, assim como outros intelectuais latino-americanos, compreende-se que há um embate sobre concepção de universidade. Neste sentido, como as licenciaturas em educação do campo se posicionam frente ao debate sobre concepção e papel social da Universidade no Brasil?

6. Como você percebe a diversidade camponesa nas licenciaturas em educação do campo?

7. Como o PROCAMPO potencializou o direito a universidade dos povos do campo? Quais foram os limites da política, na sua opinião?
8. Como você avalia o PROCAMPO quanto a seu objetivo; o que você mudaria na política?
9. Há algo mais que você gostaria de colocar nesta entrevista e que não ficou claro em alguma questão?

APÊNDICE 6 – ROTEIRO ENTREVISTA MEC

1. Um dos pontos que difere o PROCAMPO do PRONERA está na forma de disposição de recursos. Porque o MEC no desenho da política optou por não subsidiar bolsas e não permitir a construção de estruturas com a verba do PROCAMPO? O que levou ao MEC a não aproveitar a experiência acumulada do PRONERA dentro do MDA e do INCRA?
2. De acordo com os editais de 2009 e 2012, houve a preferência por projetos na área de conhecimento Ciências da Natureza, porque se deu preferência a área do conhecimento e a formação docente em Ciências da Natureza?
3. O que levou no edital de 2012 a retirada das instituições de ensino superior que não fossem federais da possibilidade de inscrição no PROCAMPO?
4. Quais foram os desafios enfrentados pelas LEDOCS no Brasil e em especial nos estados do Sul por conta do perfil diferenciado dos estudantes que acessaram/acessam estes projetos?
5. Com relação ao processo acumulado dos editais PROCAMPO, como se avalia o cumprimento do objetivo da política, bem como a criação das LEDOCS da região sul?
6. Com relação a um item do edital: “3.5 Recomenda-se a articulação das instituições com os Comitês Estaduais de Educação do Campo, onde existirem, e com um conjunto de movimentos sociais e sindicais do campo, com a correspondente descrição desta colaboração na elaboração ou implementação do projeto.” Qual é a sua percepção quanto a articulação que as LEDOCS desenvolveram com as comunidades, associações, movimentos sociais e os comitês estaduais de Educação do Campo?
7. Qual e como foi a participação dos movimentos sociais, associações e comunidades no PROCAMPO dentro da esfera da construção da política?
8. Na análise das instituições percebe-se que na maioria os cursos continuam em funcionamento com exceção do IFFAR (que optou por encerrar os dois cursos) e do IFSC (que não implementou a LEDOC mesmo tendo projetos aprovados). Na sua compreensão e nos dados o que pode ter ocorrido para a aplicabilidade do PROCAMPO não ter sido positiva ou não ter ocorrido nestas instituições?
9. Com relação ao projeto das LEDOCS houve sempre por parte do FONEC a preocupação com relação ao conceito de Educação do Campo e ao objetivo da política do PROCAMPO. No sentido de criar um projeto de formação docente que mantivesse a base no que os movimentos sociais e o movimento nacional pela educação do campo compreendia como uma educação socialmente compromissada com a classe dos trabalhadores camponeses. Na sua compreensão os projetos de LEDOCS no Brasil e especialmente na região sul atingiram este objetivo mantendo fidelidade com o conceito de Educação do Campo?
10. Como você avalia a perspectiva futura das LEDOCS na atual conjuntura e caso você tivesse a oportunidade de novamente construir um novo edital por dentro do PROCAMPO. O que você mudaria ou acrescentaria?

11. Há algo mais que você gostaria de colocar nesta entrevista e que não ficou claro em alguma questão?